البحث التربوى

وصنع السياسة التعليمية

البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية

(بحوث ودراسات)

د. هادية محمد رشاد أبو كليلة

كمبيوتر: (دار الوفاء)

الطباعة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

ش ملك حفنى قبلى السكة الحديد

بجوار مساكن دربالة بلوك رقم٣

الرقم البريدى: ٢١٤١١ - الإسكندرية

رقم الإيـــداع: ١٣٩٥٩/ ٢٠٠١

الترقيم الدولى: X - 182 - 327 - 977

البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية

(بحوث ودراسات)

د. هادية محمد أبو كليلة

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته

وكيل كلية التربية بدمياط

للدراسات العليا والعلاقات الثقافية والبحوث

جامعة المنصورة

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٣٥٤٤٣٨ - الإسكندرية

إهـــداء

إلى الباحثين التربويين
الذين يجتهدون من أجل تجويد البحث التربوى العربى ..
وإلى صانعى السياسات التعليمية
العرب الذين يؤمنون بدور البحث التربوى
فى صياغة السياسات التعليمية وتطويرها ..

مقـــدمـــة

يعتبر البحث التربوى عنصرًا هامًا من عناصر تطوير عمليات التربية والتعليم، إذ بدونه تنعزل مسيرة التربية والتعليم عن التقدم السريع فى عالم اليوم وعالم الغد.

لهذا يجب الاهتمام بالبحث التربوى والعمل على تنميته وتطويره. وهناك حاجة إلى تخطيط البحث التربوى حيث أن الجهود التى تبذل حاليًا ينقصها الكثير من التنسيق والتنظيم والتخطيط. ومن ثم فهناك ضرورة إلى إيجاد صلة وثيقة بين الباحث والميدان.

والهدف الأسمى للبحث التربوى الكشف عن المعرفة الجديدة التى تساهم فى طرح الحلول والبدائل لفهم أبعاد العملية التربوية وما يواجهها من صعوبات، كما يساعد البحث التربوى فى تحديد المستويات التعليمية المختلفة ومدى مناسبة البرامج والمقررات فى تلبية الحاجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع.

ومن هنا تبدو أهمية عرض بعض البحوث والدراسات التى يحتويها هذا الكتاب. وقد قدمت هذه البحوث إلى مؤتمرات تربوية أو نشرت فى مجلات علمية محكمة. وقد رأيت أن نشرها فى كتاب ربما يكون مفيدًا للباحثين فى ميدان التربية والتعليم.

ويتضمن هذا الكتاب الدراسات والبحوث التالية:

البحث الأول: معايير نقد وتقييم البحث التربوى

البحث الثانى: البحث التربوى بكليات التربية رؤية نقدية

البحث الثالث: قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية (التحدى والاستجابة)

البحث الرابع: كليات التربية فى خدمة المجتمع

البحث الخامس: الهيكل العام لأهداف برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى

البحث السادس: التوجيه الفنى الميدانى، الواقع والتطوير

البحث السابع: دراسة لآراء طلاب كليات التربية فى عملية إعدادهم

وبعــــد ..

فإن المؤلفة تقدم الكتاب للقارئ العربى المتخصص الأكاديمى والممارس التربوى وصانع السياسة بغية تجسير الفجوة بين العلم التربوى كما يعبر عنه الباحثون والممارسون وصانعو السياسة التعليمية لصالح التعليم العربى.

لذا ترجو المؤلفة أن يمثل الكتاب إضافة جديدة للمكتبة التربوية العربية

دمياط الجديدة فى ٢٠٠١/٥/٨ — د. هاديه محمد أبو كليله

البحث الأول

معايير نقد وتقييم البحث التربوى

١ - تقديم:

يعد البحث العلمى أحد المهام الرئيسية للتعليم الجامعى وهو من الضرورات التى تحتمها ظروف العصر المتغير، حيث التنامى المضطرد للمعارف والتدفق الهائل للمعلومات والفجوة المتفاقمة بين من يملك أدوات البحث ويجنى النتائج وبين من لا يملكها[١].

ويعتبر البحث التربوى عنصرًا هامًا فى تطوير عمليات التربية والتعليم، إذ بدونه تنعزل مسيرة التربية والتعليم عن التقدم الحادث فى عالم اليوم.

والهدف الأسمى للبحث التربوى الكشف عن المعرفة الجديدة التى تساهم فى طرح الحلول والبدائل لفهم أبعاد العملية التربوية وما يواجهها من صعوبات، كما يساعد البحث التربوى فى تحديد المستويات التعليمية المختلفة، ومدى مناسبة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية فى تلبية الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع[٢].

وليست المعرفة التربوية الجديدة هى مادة البحث التربوى فحسب بل بالإضافة إلى هذا الممارسة والتطبيق لتلك الآراء والمعارف والنظريات التربوية فى الواقع التربوى المعاش.

وما لم يكن للبحث التربوى دور فى تطوير الواقع ومسايرة التقدم فلا قيمة له ولا وزن.

لهذا يجب الاهتمام بالبحث التربوى والعمل على تنميته وتطويره لأن التوسع فى نشر التعليم والسعى لمزيد من الديمقراطية والتقدم المستمر فى كل مناحى الحياة يتطلب الدراسات المستمرة لمراجعة أهداف التعليم والمناهج والإدارة والقوى البشرية .. إلخ[٣].

وهناك حاجة إلى التنظيم والتخطيط للبحوث التربوية لأن الجهود التى تبذل حاليًا ينقصها الكثير من التنسيق والتخطيط. ومن ثم فهناك ضرورة إلى إيجاد

الصلة الوثيقة بين الباحث وبين الميدان، إذ أن فى كثير من الحالات توضع البحوث على أرفف المكتبات دون أن يقرأها أحد أو يسمع بها من هو فى أشد الحاجة إليها من العاملين فى الميدان(٤).

ولا شك أن هذا يعكس جانبًا من جوانب الأزمة فى البحث التربوى التى كتب عنها كثيرون والتى يمكن الإشارة إلى بعض أبعادها فيما يلى(٥).

- غالبية البحوث التربوية تخلو من مشكلات الواقع التربوى.
- النمط الغالب على هذه البحوث هو النمط الوصفى لرصد الواقع التربوى الراهن.
- التفكك والتشتت فى غيبة الفكر الفلسفى العلمى المتكامل
- قصور ونقص تمويل البحث التربوى
- قصور الإشراف العلمى على البحوث فى مرحلة الدراسات العليا
- ضعف التقاليد الجامعية للبحث واهتزاز مفهوم الأمانة العلمية
- قصور نظام إعداد وتدريب وتأهيل الباحثين
- الافتقار إلى سياسة علمية مخططة للبحث التربوى

هذا وقد انتهت البحوث والدراسات السابقة إلى أن البحث التربوى يمر بأزمة وأنه دون المستوى الذى لا يجعله يخدم الميدان التربوى(٦).

فنحن إذن أمام مشكلات تعوق البحث التربوى عن تحقيق أهدافه وربما تكمن هذه المشكلات فى البحث التربوى ذاته، أو فى الباحث نفسه، أو فى المؤسسة البحثية ذاتها أو قد تكون المشكلة فيها كلها مجتمعة فى آن واحد.

وبالرغم من تعدد الزوايا التى تناولت البحث التربوى من حيث أزمته ومشكلاته وواقعه ونقده .. إلخ.

بالرغم من كل هذا يبدو أن الميدان ما زال بحاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات خاصة فى مجال النقد والتقييم الدائم والمستمر للارتفاع بمستوى جودة البحث التربوى.

٢- البحث عن المعايير:

فى ضوء التقديم السابق تشير الورقة الحالية تساؤلا هامًا حول معايير جودة البحث التربوى. وتحاول تحديد بعض المعايير التى تساهم فى نقد وتقييم البحث التربوى.

ولا شك أن تقديم إجابة شافية لهذا التساؤل فى هذه الورقة يعد عملاً شاقًا، وقد يكون مستحيلاً، لعدة أسباب منها أن هذا العمل بحاجة إلى فريق متكامل يبحث ويناقش ويحلل ويفسر .. إلخ للتوصل إلى ما يمكن تسميته "قائمة معايير جودة البحث التربوى". ومن هذه الأسباب أيضًا طبيعة البحث التربوى فى مجال السلوك الإنسانى، هذا السلوك الذى يتصف بنوع من عدم الثبات فى بعض المواقف، كما أن مادة البحث التربوى ذاتها قد تتباين فى مجالات البحث التربوى العديدة.

وبالرغم من تلك الصعوبات ستحاول الورقة الحالية مناقشة عدد من المعايير التى يمكن أن تشكل إطارًا عامًا لنقد وتقييم البحث التربوى، ومن ثم الحكم على جودته.

وقد يعكس هذا أهمية مثل هذه الورقة، من حيث أن الإطار العام للنقد والتقييم يمكن أن يكون بمثابة دليل أو مرشد للباحثين فى الميدان التربوى، يساعدهم فى التناول الموضوعى لمشكلات أبحاثهم.

وحول معايير البحث التربوى ذهب البعض إلى ضرورة توفر عدة شروط أو خصائص لضمان جودة البحث التربوى، نعرض لأهمها فيما يلى:

ذهب (بريوس Bruce) إلى القول بأن عملية تحليل ونقد البحث التربوى تتضمن عشر خطوات هى[٦]:

١- نص المشكلة	٦- قياس المتغيرات
٢- المتغيرات	٧- إجراءات القياس
٣- الفروض	٨- تصميم البحث
٤- المادة العلمية	٩- التحليل الإحصائى

٥- التعريفات الإجرائية ١٠- النتائج ومناقشتها

وبين (جين Gean) أنه عند فحص بحث ما تكون الأسئلة الآتية مفيدة[٧].

هل مشكلة البحث ذات أهمية فى مجال اهتمام الباحث؟ وهل الإطار العام لإجراءات البحث يمكن من الوصول إلى تعميمات مرتبطة بالنتائج التى يتوصل إليها البحث؟

وعند نقد البحث وتقييمه اقترح (جين Gean) عدة موجهات يمكن النظر من خلالها، من أهمها[٨]:

١- تحديد المشكلة والفروض من خلال مراجعة أدبيات البحث.

٢- مراعاة الخطوط العامة فى تصميم البحث، الصدق والثبات، والأدوات وتمثيل العينة للمجتمع الأصلى، والوصف الإحصائى للمتغيرات، وتحديد نوع المنهج المستخدم.

٣- الدقة فى جمع البيانات، مع التأكيد على المبادئ الأخلاقية فى حالة البيانات الشخصية للمفحوصين.

٤- استخدام الجداول والأشكال والرسوم البيانية فى التحليل والتفسير للبيانات.

٥- شمولية تقرير البحث لموضوعه وإجراءاته ونتائجه.

وتحت عنوان تقويم البحث التربوى والنفسى عدد (جابر، كاظم) عشرة معايير هى[٩]:

١- وضوح وتحديد مشكلة البحث.

٢- عدم التحيز فى اختيار عينة البحث.

٣- الاختيار السليم للمجموعة الضابطة (حالة البحث التجريبى).

٤- وضوح الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٥- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث تعرضهما وتأثرهما بمختلف المتغيرات عدا المتغير التجريبى.

٦- تنظيم البيانات بما يمكن القارئ من تفسيرها بوضوح.

٧- تجنب التعميمات المبالغ فيها والتى تتعدى حدود البحث.

٨- وصف إجراءات البحث وخطوات تنفيذه.

٩- المسلمات أو الافتراضات الهامة فى البحث يمكن أن تقبل بدون تحفظ كبير.

١٠- توفر درجة مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية لأدوات البحث.

وقدم (أشير Asher) عدم معايير لتقييم البحث التربوى من أهمها:(١٠)

١- وجود المشكلة وتحديدها.

٢- البحث عن حلول من خلال مخطط البحث.

٣- مراعاة الصدق والثبات والموضوعية.

٤- إجراء التصميمات التجريبية اللازمة.

٥- بيان العلاقة بين المتغيرات.

وأشار (جوردون Gordon) إلى عدة أسس يمكن أن يقيم البحث بصفة عامة من خلالها، وصاغها فى التساؤلات الآتية:(١١)

١- أى نوع من البحوث هو ذلك البحث موضع التقييم؟

٢- هل تعطى المقدمة معلومات عن خلفية الموضوع؟

٣- هل هناك إشارة إلى أهمية البحث؟

٤- هل يشير نص المشكلة إلى الهدف من البحث؟

٥- هل هيكل البحث محدد ومنظم بشكل جيد؟

٦- كيف يمكن التعبير عن النتائج كما وكيفًا؟

٧- هل يناقش الباحث النتائج ويحللها ويفسرها؟

٨- هل تحتوى الخلاصة على موجز لموضوع البحث؟

ثم أضاف (جوردون Gordon) لما سبق تساؤلات أخرى ربما تناسب نوعًا ما من البحوث، من أهم هذه التساؤلات:(١٢)

١- هل فروض البحث منصوص عليها بوضوح؟

٢- هل تم تحديد مستوى الدلالة؟

٣- هل التحليل الإحصائى مناسب لطبيعة البحث؟

٤- هل الجداول والبيانات موضوعة بوضوح؟

٥- هل توجد علاقة بين النتائج والتوصيات والاقتراحات؟
٦- إذا كان البحث تاريخيا، فهل يستطيع القارئ أن يميز بين المصادر الواردة (أولية - ثانوية)؟
٧- هل نص البحث على الآليات المستخدمة فى اختيار العينة؟
٨- هل استخدم الباحث أساليب لاختبار الصدق والثبات لأدوات البحث؟

٣- معايير نقد وتقييم البحث التربوى:

رأينا فيما سبق معايير عديدة يمكن أن تستخدم عند الحكم على جودة البحث التربوى بصفة عامة، لكن عندما نكون بصدد نقد وتقييم بحوث الماجستير والدكتوراة فإن الأمر يحتاج أن نكون أكثر تحديدًا لتلك المعايير وقد يكون من الضرورى أن توضع هذه المعايير فى شكل منظم يسمح بإعطاء وزن أو قيمة لبحث ما، وهذا ما سنحاول بيانه فيما يلى:

عندما نفحص رسالة ما ماجستير أو دكتوراة فى المجال التربوى فى الدراسات العربية نجدها تتضمن عدة خطوات (مراحل) تبدأ بالمقدمة، فالمشكلة، فالأهداف، .. ثم تنتهى بتقرير البحث.

وعمومًا ما كتب فى الأدب التربوى فى مناهج البحث تناول خطوات المنهج العلمى فى حل المشكلة وهو يتضمن تلك المراحل التى غالبًا ما تظهر فى كل بحوث الماجستير والدكتوراة من تحديد المشكلة، فرض الفروض، البحث عن حل من خلال اختبار الفروض، .. إلخ.

وفيما يلى نشير إلى هذه المراحل بشئ من التفصيل ثم نحاول أن نستنتج من خلالها معايير النقد والتقييم:

أولاً: مشكلة البحث:

يجب أن تكون المشكلة موضع الدراسة واضحة لكل من الباحث والقارئ معًا، ويساعد على هذا الوضوح أن يكون العنوان محددًا لميدان المشكلة تحديدًا دقيقًا، وأن تكون المشكلة هامة وترتبط بالميدان التربوى وتقدم إضافة علمية

جديدة، كما يجب أن تحوز المشكلة نوعًا من القبول الاجتماعى ويراعى الباحث المبدأ الأخلاقى خاصة عندما يرتبط ذلك بالمفحوصين. ومن الضرورى أن تعرض المشكلة عرضًا دقيقًا، ومن المفضل أن يعبر عن المشكلة فى صور تساؤلات.

وربما يسأل الباحث نفسه عدة تساؤلات هامة:

هل مشكلته ونتائجه ستضيف جديداً إلى المعرفة؟ وهل هى شيقة له؟ وهل هى حديثة؟ وما مدى وضوحها؟ وما استعداده لدراستها؟ وهل يمتلك القدرة ولديه الكفاءة لدراستها؟ وهل حلولها معروفة من قبل، أى سبقة إلى دراستها آخرون؟[١٣]

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعكس الدراسات السابقة أدبيات البحث فى مجال المشكلة، وهى بمثابة موجه ودليل يرشد الباحث إلى ما تم إنجازه فى ميدان بحثه. ومن الضرورى أن يحصل الباحث على تلك الدراسات ويعرضها بشكل يسمح له برؤية بحثه ليعرف موقعه منها حتى يستطيع الإسهام بالجديد من المعرفة أو تطويرها بحيث يبدأ من حيث انتهى الآخرون.

ويجب أن تكون الدراسات السابقة المعروضة مرتبطة بموضوع البحث أو بميدانه لا أن تكون مجرد عرض لدراسات سابقة وفقط.

ثالثًا: فروض البحث:

تستخدم الفروض لتشرح أو لتوضح العلاقة المتوقعة (والتى يمكن التنبؤ بها) بين المتغيرات موضع الدراسة.

وفروض البحث هى تعبير عن العلاقة بين المتغيرات، ويجب أن تكون صياغة الفروض متسقة مع الحقائق المعروفة فى الميدان. وأن تكون محددة بوضوح لتكون قابلة للاختبار لأن الفرض غير الواضح لا قيمة له سواء للباحث أو للقارئ.

وهناك عدة أسس تساعد فى صياغة الفروض من أهمها ما ذكره (جيلبرت Gilbert):[١٤]

- تكتب الفروض بعد مراجعة الدراسات السابقة.
- عادة تكتب الفروض فى الجزء (الفصل) الأول من البحث.
- تصاغ الفروض عادة فى عبارات أكثر من صياغتها فى تساؤلات.
- يفضل ألا يكون الفرض صفريا خاصة عند توفر دراسات سابقة.
- يجب أن يكون كل لفظ فى الفرض واضحًا ومحددًا.
- يجب أن تخضع جميع الفروض للاختبار.

رابعًا: منهج البحث:

عمومًا المنهج المستخدم فى كل البحوث هو المنهج العلمى بخطواته المعروفة، ومناهج البحث التربوى عديدة، الشائع منها ثلاثة هى التاريخى، الوصفى، التجريبى. وطبيعة البحث التربوى قد تلزم الباحث باتباع أحد هذه المناهج، لذا يصبح من الضرورى أن يوضح الباحث منهجه فى الدراسة، إذ أن ذلك يساعد الباحث فى طريقة المعالجة لموضوع بحثه وفى التناول الدقيق للمشكلة، ويساعده أيضًا فى تحقيق أهدافه والإجابة عن تساؤلات البحث.

ويجب أن يكون المنهج المستخدم متسقًا مع الأهداف ومناسبًا للمشكلة.

خامسًا: أدوات البحث:

لكى يتحقق الباحث من فروضه ولكى يجب عن تساؤلاته، لابد له من أدوات تساعده فى ذلك.

وأدوات البحث هامة فى جمع البيانات، وتتوقف دقة البيانات على مدى مناسبة الأداة المستخدمة فى جمعها. وقد يحتاج الباحث أكثر من أداة وفقًا لنوع وطبيعة البيانات المطلوبة.

وأدوات البحث تختلف وفقًا لطبيعته وأهدافه وميدانه، وهى عديدة فى الميدان التربوى فهناك الاستبيان بأنواعه المختلفة، وهناك المقابلات الشخصية الفردية والجماعية، وهناك الملاحظات، وهناك الاختبارات وغيرها من أدوات البحث.

ويجب أن تكون هذه الأدوات صالحة للتطبيق ومناسبة للمنهج ومتوافقة مع طبيعة المشكلة. ويتحقق ذلك من خلال دقة صياغة العبارات وعدم التداخل بينها وتجنب التكرار (مالم يكن ذلك مقصودا).

والصدق والثبات فى أدوات البحث من الأمور الهامة للموضوعية، فالصدق يمكن الباحث من قياس ما وضع فعلا لقياسه، والثبات يتضح فى قوة الارتباط بين مرات تطبيق الأداة (التطبيق وإعادته)(١٥).

سادسا: عينة البحث:

معظم البحوث التربوية تقوم على اختيار عينات من المجتمع الأصلى موضع الدراسة، خاصة عندما تكون هذه البحوث من النوع التطبيقى.

وهناك دائما جدال ونقاش مستمر حول الحجم الأمثل لعينة البحث وليس هناك قواعد ثابتة أو جامدة للحصول على عينة مناسبة، لأن لكل موقف خصائصه ومشاكله، فإذا كانت الظاهرات موضوع الدراسة متجانسة فتكتفى دراسة عينة صغيرة منها. وفى حالة الظاهرات التربوية تجب مراعاة أنه كلما ازداد التباين بينها زادت صعوبه الحصول على عينة ممثلة.

ويتوقف التمثيل الجيد للعينة على ثلاثة عوامل هى: طبيعة المجتمع الأصلى، أسلوب اختيار العينة، درجة الدقة المطلوبة.(١٦)

وهناك عدة أساليب لتحديد العدد الأمثل لعينة البحث لا يتسع المقام لحصرها، من بينها: أسلوب التوزيع المتساوى، أسلوب التوزيع المناسب، أسلوب التوزيع الأمثل.(١٧)

ومن الضرورى البعد عن التحيز عند اختيار أفراد العينة كما يجب أن تمثل العينة المجتمع الأصلى تمثيلا كميا وكيفيا بحسب مجال الدراسة.

وهناك من يرى ألا يقل عدد أفراد العينة عن ثلاثين مفردة فى حالة البحوث التجريبية. ويتراوح حجمها بين ١٠٪، ٢٠٪ من المجتمع الأصلى فى حالة البحوث الوصفية.(١٨)

وعمومًا يجب مراعاة مدى التباين بين أفراد المجتمع فى الظاهرة موضع الدراسة، حيث كلما كان التباين كبيرًا يتطلب ذلك أن يكون حجم العينة كبيرًا.

سابعًا: التحليل الإحصائى:

يعد التحليل الإحصائى هامًا فى ميدان البحث التربوى بصفة عامة حيث يخدم الباحث فى جانبين: الأول وصف وتلخيص وتسجيل ملاحظاته حول الظاهرة موضع الدراسة، وهذا ما يسمى الإحصاء الوصفي. والثانى يساعد الباحث فى دراسة الظاهرة (أو إجراء التجربة) على عينة محدودة، ثم يحاول أن يعمم النتائج على المجتمع الأصلى، وهذا ما يعرف بالإحصاء الاستنتاجي.[١٩]

وأساليب التحليل الإحصائى للبيانات عديدة. ومعالجة البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة تعطى معنى ودلالة للبيانات.

وتتوقف دقة التحليل الإحصائى للبيانات على دقة تصنيف الحقائق والربط بينها، وعلى قابلية الأسلوب الإحصائى للاستخدام الأمثل لاختبار الفروض وتساؤلات البحث.

وكثيرًا ما يستخدم الباحثون طرقًا إحصائية وأساليب عديدة دون وعى ظنًا منهم أن هذا يعطى قيمة أكبر للبحث. وقد يترتب على تناول الأساليب الإحصائية دون وعى بشروط تطبيقها أخطاء فى النتائج ربما تبعد البحث عن موضوع البحث الأساسى، لذا يجب التأكيد على أهمية استخدام الأسلوب الأمثل فى التحليل الإحصائى مع الوعى بشروط استخدامه لضمان نتائج دقيقة.

ثامنًا: نتائج البحث:

ليس هناك بحث بدون نتائج، وتعكس النتائج قيمة البحث من حيث ارتباطها بالمشكلة والأهداف، كما تصبح النتائج فى غاية الأهمية عندما نتصل مباشرة بتوصيات البحث وإقتراحاته. وتصبح النتائج هامة عندما تكون قابلة للممارسة والتطبيق العملى فى مجال البحث.

وتجب مراعاة الدقة فى صياغة النتائج، وعرضها فى أشكال واضحة كلما أمكن، كما يجب أن تكون متسقة مع الأهداف التى سبق تحديدها. ومن الضرورى أن يتم التعبير عن النتائج كميًا وكيفيًا بقدر المستطاع.

تاسعًا: تقرير البحث:

يعد تقرير البحث المرحلة الأخيرة أو الخطوة الأخيرة من خطوات البحث، وقد انتهى الباحث من الخطوات السابقة عليه أن يكتب التقرير الذى يتضمن عادة ملخصًا للبحث وعرضًا لنتائجه وتوصياته واقتراحاته. وقد يشير ملخص البحث إلى مشكلته وأهدافه وأهميته، .. إلخ مع بيان أسلوب المعالجة وصولاً إلى النتائج، موضحًا ماذا بحث؟ ولماذا تم البحث؟ وماذا توصل إليه؟

أما النتائج فيمكن عرض أهمها باختصار تمهيد لاتصالها بتوصيات البحث التى يجب أن تصاغ بشكل قابل للتنفيذ. ويمكن أن يتقدم الباحث أيضًا باقتراحات ربما تضيف إلى البحث قيمة ووزنًا أكبر متى كانت الاقتراحات مفيدة وقابلة للتطبيق فى ضوء الموارد والإمكانات المتاحة.

ومن الضرورى أن تكون لغة التقرير واضحة ودقيقة وسلسلة، كما تجب مراعاة التسلسل فى عرض خلاصة التقرير. وأخيرًا شمولية التقرير.

عاشرًا: مراجع البحث ومصادره:

لا يخلو بحث من مراجع ومصادر عربية وأجنبية، كتب وفهارس وقواميس ومجلات ونشرات، .. إلخ.

ومن الضرورى أن يستعين الباحث بمختلف أنواع المراجع والمصادر التى تفيد بحثه والتى توقفه على الأدبيات المتوفرة فى ميدان بحثه. ويجب أن تكون المصادر أولية بالدرجة الأولى، وأن تكون حديثة، وأن تكون فى المجال. ويجب أن تتوفر لدى الباحث مهارة تناولها واستخدامها والاقتباس منها بما يفيد البحث والباحث.

٤- مقترح "قائمة معايير جودة البحث التربوى":

أن ما سبق عرضه حول البحث عن معايير نقد وتقييم البحث التربوى والذى تمت مناقشته من خلال خطوات أو مراحل البحث، يمكن ترجمته إلى عناصر جزئية فرعية تنتمى كل مجموعة منها إلى معيار أكبر يمكن النظر من خلاله إلى جودة البحث فى مجال التربية والتعليم.

وقد تكون هذه المعايير صالحة للحكم على جودة البحث التربوى بصفة عامة، بدرجة ما، وربما تعد أكثر صلاحية فى الحكم على جودة بحوث الماجستير والدكتوراة بصفة خاصة.

ومع ذلك يجب التأكيد على أن هذه المعايير ليست نهائية للحكم على جودة البحث التربوى بأنواعه المختلفة.

وفيما يلى يمكن تقديم مقترح بـ "قائمة معايير جودة البحث التربوى" وهى ليست نهائية كما سبق القول، وتظل قابلة للاختبار والتجريب من حيث درجة الصلاحية والدقة فى الحكم على جودة البحث التربوى، خاصة أن هذا الحكم يمكن أن يؤسس على أوزان نسبية تعطى درجة ما كلية لبحث معين فى ضوء التقدير الرقمى للمعايير المقترحة.

وربما تأتى بحوث ودراسات قادمة تحاول الكشف عن معايير للجودة فى البحث التربوى، أو ما يسمى (I.S.O) فى البحث التربوى. وهى دراسات هامة يجب القيام بها حاليًا وصولاً إلى جودة البحث التربوى مستقبلاً.

قائمة معايير جودة البحث التربوى

المعيار	م	عناصر الجودة	درجة توفر العنصر			
			كبيرة	متوسطة	صغيرة	معدومة
المشكلة	١	وضوح العنوان				
	٢	حداثة المشكلة				
	٣	الارتباط بالميدان				
	٤	العرض الدقيق				
	٥	أهمية المشكلة				
	٦	التحديد الدقيق				
	٧	التعبير فى شكل تساؤلات				

قائمة معايير جودة البحث التربوى

المعيار	م	عناصر الجودة	درجة توفر العنصر			
			كبيرة	متوسطة	صغيرة	معدومة
الدراسات السابقة	٨	مرتبطة بالمشكلة				
	٩	معروضة بشكل جيد				
	١٠	تعكس أدبيات البحث فى الموضوع				
الفروض	١١	دقة الصياغة				
	١٢	قابلية الاختبار والفحص .				
	١٣	الفرض يحدد العلاقة بين المتغيرات				
	١٤	مبنى على أساس علمى				
المنهج	١٥	تحديد المنهج ووضوحه				
	١٦	مناسبة المنهج للمشكلة				

قائمة معايير جودة البحث التربوى

المعيار	م	عناصر الجودة	درجة توفر العنصر			
			كبيرة	متوسطة	صغيرة	معدومة
الأدوات	١٧	متسق مع الأهداف				
	١٨	التناول الدقيق للمشكلة				
	١٩	مناسبة لمنهج البحث ومشكلته				
	٢٠	دقة صياغة العبارات				
	٢١	مراعاة الصدق				
	٢٢	مراعاة الثبات				
	٢٣	وضوح المجتمع الأصلى للعينة				
	٢٤	تمثيل المجتمع الأصلى كميًا				
	٢٥	تمثيل المجتمع الأصلى كيفيًا				
	٢٦	البعد عن التحيز في الاختبار				

قائمة معاييــر جــودة البحــث الــتربــوى

المعيـار	م	عناصر الجودة	درجة توفر العنصر			
			كبيرة	متوسطة	صغيرة	معدومة
التحليل	٢٧	مناسبة الأسلوب لاختبار الفروض				
	٢٨	مناسبة الأسلوب لتفسير النتائج				
	٢٩	دقة تصنيف البيانات والربط بينهما				
النتائج	٣٠	الدقة فى صياغة النتائج				
	٣١	اتساق النتائج مع الأهداف				
	٣٢	عرض النتائج بدقة ووضوح				
	٣٣	أهمية النتائج فى التطبيق				
	٣٤	شمولية التقرير				
	٣٥	وضوح ودقة لغة الكتابة				
	٣٦	التسلسل في عرض الخلاصة				

قائمة معايير جودة البحث التربوى

المعيار	م	عناصر الجودة	درجة توفر العنصر			
			كبيرة	متوسطة	صغيرة	معدومة
المراجع	٣٧	لها صلة وثيقة بالميدان				
	٣٨	مهارة الباحث فى الاقتباس				
	٣٩	المراجع أصيلة فى الميدان				
	٤٠	تنوع المراجع				

المصـــادر

١- بكر بن عبد الله بكر: البحث العلمى فى الجامعات، مجلة رسالة الخليج العربى، السنة الثامنة، العدد ٢٣، الرياض، ١٩٨٧، ص١٥٧.
٢- محمد منير مرسى: البحث التنويرى، حولية كلية التربية، قطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٣م، ص٨٧.
٣- صلاح الدين قطب: حاجتنا إلى تنظيم البحوث التربوية، صحيفة التربية، السنة ٣٤، العدد ٤، القاهرة، ١٩٨٣م، ص٦.
٤- المرجع السابق، ص٨.
٥- للمزيد من التفصيل عن أزمة البحث التربوى، راجع:
- السيد الخميسى: المناخ العلمى بكليات التربية وانعكاساته على تطوير الفكر التربوى فى مصر، دمياط، مكتبة نانسى، ١٩٨٦ ص٦٢.
- جوزى جميتو، ريكاردو ايبانيز: إعداد معلمى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية، دراسة مقارنة عالمية، ترجمة عمر الشيخ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦م، ص٢٩٢.
- سيد أحمد عثمان: أزمة البحث التربوى بيننا، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٦م، ص٣٦.
- محمود أبو زيد: أزمة البحث التربوى، دراسة تحليلية فى بحوث المناهج، مجلة التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص٥٤.
- مهنى غنايم: البحث التربوى وموقع التربية الإسلامية منه، مجلة التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص١٩٩.
- مهنى غنايم: الأولويات التربوية مدخل لاصلاح وتطوير التعليم بالجامعات المصرية، المؤتمر التاسع لقسم أصول التربية (التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية) كلية التربية بالمنصورة، ١٩٩٢م، ص٣٣٧.
٦- هادية أبو كليلة: البحث التربوى بكليات التربية رؤية نقدية، المؤتمر الثامن لقسم أصول التربية (الأداء الجامعى فى كليات التربية: (الواقع والطموح، كلية التربية بالمنصورة، ١٩٩١م، ص١١٥.

7- Jean Royer Dyer: Understanding and Evaluating Educational Research, U.S.A, Addison Wesley pub. Co., 1979, p. 293.
8- Ibid, pp. 350 – 357.
٩- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٧ ص ص٤١٧ - ٤٣٢.
10- Asher J.William: Educational Research and Evaluation Methods, U.S.A, Little Brown and Company (Inc.) 1976, p. 202.
11- Gordon Fuchs: Evaluating Educational Research, U.S.A, University Press & Anerica, 1980, pp. 115 – 116.
12- Ibid, p. 116.
13- Charles D. Hopkins: Understanding Educational Research: An Inquiry Approach, Ohio, A Bell and Howell Co., 1980, p. 149.
14- Gilbert Sax: Foundation of Educational Research, New Jersy, Prentice – Hall, 1979, p. 67.
15- John W. Best: Research in Education 4th. Ed., New Jersy, Prentice – Hall, inc., 1983, p. 154.
١٦- حول اختيار عينة البحث لتمثل المجتمع الأصلى، راجع على سبيل المثال:
- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم: مرجع سابق، ص٢٤٢.
- ديوبولد فان دالين: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، الطبعة الثانية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م، ص٤٢٧.
- صالح العساف: دليل الباحث فى العلوم السلوكية، سلسلة البحث فى العلوم السلوكية، الكتاب الثانى، الرياض، ١٤٠٦هـ، ص ص٧٦ - ٧٧.
١٧- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ص٢٤٧ - ٢٤٩.
18- Donald Ary etal: Introductional to Research in Education, 2nd., U.S.A, Holt, Rine hart and winston, 1979, p. 136.
19- Ibid, p. 91.

البحث الثانى

البحث التربوى بكليات التربية رؤية نقدية

المقدمة، أهمية البحث:

يشغل التعليم الجامعي أرقى درجات السلم التعليمي في مختلف بلدان العالم وتتعدد وظائف الجامعة بدءاً بإعداد القوى البشرية اللازمة للنهوض بخطى التنمية تقدمًا، وانتهاء بالبحث العلمي.

ويعد البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية للجامعة[1] إذ أن البحث العلمي الجاد والموجه أصبح من الضرورات التي تحتمها ظروف الحياة في العصر الحديث ..، والمثير في أمر البحوث العلمية ونتائجها التطبيقية في هذا العصر هو تفجرها المستمر وتناميها المضطرد وتقدمها السريع، والفجوة المتفاقمة بين من يملك أدوات البحث العلمي ويجني نتائجه، وبين من لا يملكها[2].

وبالرغم مما بين المجتمعات الحديثة من اختلافات في السياسات والفلسفات والآراء والاتجاهات، أصبحت تدرك الدور الذي يؤديه البحث العلمي في السيطرة على البيئة الداخلية والخارجية للفرد على حد سواء[3].

وما لم يخدم البحث العلمي – سواء كان في الجامعة أو في غيرها من مراكز البحوث – البيئة التي يقع في محيطها، فلا قيمة له ولا وزن. لذلك يجب توجيه البحث العلمي نحو ما يؤكد على الحاجات القومية في التنمية، لأنه بالرغم من التحسن النسبي الذي طرأ على البحث العلمي في الجامعات العربية في أعقاب الحرب العالمية الثانية – سواء من حيث الكم أو النوع – فما زال هذا التحسن محدودًا، حتى أن هذه الجامعات لا تستطيع الوفاء بمتطلبات التنمية في إطار النظام الاقتصادي الدولي الجديد. إذ أن معظم أعمال البحث العلمي في تلك الجامعات تأخذ الشكل النظري الجامد[4].

ولقد صاحب التوسع في التعليم الجامعي، توسعًا في البحث التربوي خاصة في التعليم الجامعي، ففي بريطانيا مثلاً – كما وصف (بارون) Baron - شهد العقد

الماضى تدفقًا فى الكفايات المسحية والتحليلية والإحصائية التى شملت الطلاب والمؤهلات الدراسية والتكلفة والتمويل، .. إلخ[٥].

والهدف الأسمى للبحث التربوى هو الكشف عن المعرفة الجديدة والتى يمكن من خلالها تقديم الحلول والبدائل التى تساعد فى فهم الأبعاد المختلفة للعملية التعليمية وما يكتنفها من مشكلات، ويساعد البحث التربوى فى تحديد المستويات التعليمية المختلفة، ومدى مناسبة البرامج التعليمية والمواد الدراسية فى تلبية الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع[٦].

لذلك يجب الاهتمام بالبحث التربوى والعمل على تنميته وتطويره، لأن العصر الحالى يستلزم أن يكون تطوير التعليم وإصلاحه قائمًا على البحث العلمى التربوى – على حد قول (صلاح قطب) – كما أن التوسع فى نشر التعليم، والسعى لمزيد من الديمقراطية والتقدم المستمر فى كل النواحى يتطلب إجراء البحوث والدراسات المستمرة لمراجعة أهداف التعليم ومناهجه وإدارته والقوى البشرية .. إلخ[٧].

والبحث التربوى بحاجة إلى تقويم دائم ومستمر بهدف الوقوف على تحقيق أهدافه، ومدى ارتباطه بمشكلات المجتمع، ومدى مسايرته وتوافقه مع معايير البحث العلمى.

وإذا وجدت برامج للبحث التربوى محددة سابقًا وتم تخطيطها فإن هذه البرامج بحاجة إلى تحديد كفاءتها. ويتضمن ذلك معنى تقويم برامج البحث التربوى[٨].

ومن ثم تتضح أهمية البحث الحالى والحاجة إلى تقويم مسار البحوث التربوية وتخطيط برامجها بحيث تتمكن من الارتباط بمشكلات المجتمع وقضاياه.

وهناك حاجة إلى التنظيم والتخطيط للبحوث التربوية لأن الجهود التى تبذل حاليًا – كما يرى (صلاح قطب) – ينقصها الكثير من التنسيق والتخطيط، .. ومن ثم فهناك حاجة حقًا إلى إيجاد الصلة القوية بين الباحث وبين الميدان فكثيرًا ما

توضع نتائج البحوث على أرفف المكتبات دون أن يقرأها أحد أم يسمع بها من هو فى أشد الحاجة إليها من العاملين فى الميدان[٩].

وتتضح أهمية البحث كذلك فيما ورد ذكره فى تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية، إذ تبين أن: (تنمية الأجهزة والمؤسسات المعنية بالبحث التربوى وتوفير الكفاءات المخصصة) أحد المجالات التى ينبغى العمل على تطويرها[١٠].

كما أن (دعم وتطوير البحوث والدراسات التربوية فى البلاد العربية) كان أحد الأولويات العشر الأولى التى نالت درجة عالية جدًا من التقدير من قبل القادة التربويين العرب الذين شاركوا فى دراسة هذه الأولويات التى بلغ مجموعها ٤٥ موضوعًا. وجاء ترتيب (دعم البحوث والدراسات التربوية) السابع بينها[١١].

وأخيرًا تتضح أهمية البحث الحالى فيما ورد من توصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم بمصر من ضرورة رسم السياسات التى توجه البحث العلمى وتكثف جهوده لخدمة أهداف التنمية[١٢].

الدراسات السابقة:

تناولت البحوث والدراسات السابقة قضية البحث التربوى من خلال عدة زوايا. وسيحاول البحث عرض ما توصلت إليه بعض هذه الدراسات فيما يلى: فى مناقشة أزمة البحث التربوى، خلص (سيد عثمان) - ١٩٨٦ - إلى القول "ليت الباحث التربوى عندنا، وقد غابت عنه فلسفة عامة فى مجتمعه، أو فلسفة علمية بين قومه، ليته تعرف فلسفة العلم فى العصر الحديث، ولا أقول استوعبها، أو ألم بفلسفة المنهج العلمى المعاصر، ولا أقول وعاها، إذن لإدراك العلاقة بين طرائق البحث التى يتبناها، وأدواته التى يتوسل بها، وتقنياته التى يطبقها، إدراك العلاقة بين هذا جميعًا وبين فلسفة المنهج وفلسفة العلم ولكن باحثنا التربوى لم يفعل هذا أيضًا، فكان أن سقط فى:-

أ - الجمود الفكرى، لأن الفكر يجمد إن أفتقد روحه، وروحه حريته، وحريته فلسفته، عامة كانت أو علمية.

ب- تأحد الوجهة، وهي من نواتج الجمود، فتجد باحثنا التربوى يلتزم وجهة واحدة لا يستطيع، ولا يريد، أن يغيرها أو يعددها.

جـ- التفكك والتشتت، وطبيعي أن يكون الأمر كذلك في غيبة الفكر الفلسفي، الذي هو، كما رأينا، فكر علمي تكاملي منتظم منظم، متسق، منسق، مترابط رابط.

د - التعبد، بل التزام الكامل، بحرفيات المنهج وتقنياته، والرضا، بل الاكتفاء بها عن بحث فيما وراءها من أصول أو دلالات ما تزود به الباحث من دلالات وأرقام"[١٣].

ومن الطبيعي أن هذه السقطات ستؤثر في جودة البحث التربوى وتجعله دون المستوى العلمي المطلوب. أما القول بالتزام الباحث التربوى بحرفيات المنهج وتقنياته، فيرى البحث الحالي أنه ضروري للباحثين في مستوى الماجستير والدكتوراه، خاصة أنهم في مرحلة الإعداد، إن لم يكن ضروريًا لما بعد هذا المستوى حتى يكون هناك إطار عام يدور فيه البحث التربوى ويشكل أرضية مشتركة للباحثين في الميدان. كما أن حرفيات المنهج وتقنياته سوف تستخدم بطرق شتى من قَبل الباحثين.

ولمعرفة طبيعة أزمة البحث التربوى، وأهم مظاهرها في بحوث المناهج وطرق التدريس، قام (محمود أبو زيد) - ١٩٨٦ - بتحليل محتوى بعض بحوث المناهج وطرق التدريس. وقد تبين له من هذا التحليل أن:-

أ - غالبية البحوث التربوية تخلو من مشكلات الواقع التربوى من حيث أن مجتمعنا نام.

ب- كثيرًا من هذه البحوث تعاني من مشكلة تداخل العوامل، بحيث لا يمكن دراستها من خلال الواقع مباشرة.

جـ- النمط الغالب على هذه البحوث هو نمط البحوث الوصفية لرصد الواقع التربوى الراهن[١٤].

ولتصوير واقع البحث التربوى فى مصر وموقع التربية الإسلامية منه، قام (مهنى غنايم) - ١٩٨٦ - بدراسة مسحية للبحوث التربوية المتمثلة فى الماجستير والدكتوراه التى منحتها كليات التربية منذ إنشائها حتى عام ١٩٨٣، وتبين له أن:-

١- عدد الأبحاث التى أجريت فى كليات التربية منذ إنشائها حتى عام ١٩٨٣، بلغ ١٠٦٢ بحثًا فى التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس.

٢- عدم وجود استراتيجية واضحة المعالم للبحث التربوى بصفة عامة وللبحث فى التربية الإسلامية بصفة خاصة.

٣- قصور ونقص فى التمويل للبحث العلمى بعامة والبحث التربوى بخاصة[١٥].

وبهدف نقد وتحليل الوضع الراهن للمناخ العلمى بكليات التربية من منظور انعكاساته على تغيير وتطوير الفكر التربوى، أجرى (السيد الخميسى) - ١٩٨٦. دراسته التى تضمنت إطارًا ميدانيًا، خلص منه إلى عدة ملامح سلبية فيما يتعلق بالبحث التربوى منها:-

١- قصور نظام إعداد الباحثين.

٢- قصور الإشراف العلمى على البحوث فى مرحلتى الماجستير والدكتوراه.

٣- ضعف التقاليد الجامعية للبحث واهتزاز مفهوم الأمانة العلمية.

٤- غياب الوظيفة المجتمعية للبحث على المستويين المحلى والقومى.

٥- غياب الأطر الفكرية للبحث التربوى[١٦].

وللبحث عن صيغة إسلامية للبحث الاجتماعى والتربوى، بين (أحمد المهدى عبد الحليم) - ١٩٨٧ - أن عقم البحث الاجتماعى والتربوى مرده - أساسًا- إلى تسييد الصيغة التجريبية التحليلية، وانتهى إلى الدليل المقترح وهو الصيغة الإسلامية للبحث الاجتماعى والتربوى، تلك الصيغة التى تنظر إلى العلوم الاجتماعية على أنها علوم معيارية فى آن واحد، فهى معنية بوصف الواقع المعاش بكل دقائقه ومكوناته، إنها إذن مهتمة بتقرير ما هو كائن فعلا، وهى فى الوقت ذاته معنية بوصف وتحديد ما ينبغى أن يكون عليه هذا الواقع وفقا لما شرع الله ولما أنجزت البشرية مما يلائم شرع الله[١٧].

وفى محاولة علمية - يعتقد البحث أنها فريدة فى الميـدان - لمسح وتقويم التراث المصرى فى ميدان البحوث التربوية والنفسية، قام فريق بحثى من كلية التربية بجامعة عين شمس ومن أكاديمية البحث العلمى - ١٩٨٨ - بمهمتين: الأولى مسحية، لمسح البحوث التربوية والنفسية منذ بداية الثلاثينات حتى نهاية عام ١٩٨٤. والثانية تقويمية، بهدف تصنيف هذه البحوث، وإبراز اتجاهاتها الرئيسية، وتوضيح الفجوات والمجالات التى أغفلت والموضوعات التى تكرر بحثها.

وقد تبين من خلال هذه المحاولة أن المهمة المسحية لهذا التراث لم تتم على نحو كامل، أما المهمة التقويمية فلم يتصدى لها أحد باستثناء بعض الكتابات النقدية السريعة فى بعض المجالات الثقافية العامة[١٨]. وهذا يدعو إلى القول بأهمية التقويم المستمر للبحوث التربوية.

وأجريت فى الميدان أيضًا عدة بحوث حاولت التصدى لأزمة البحث التربوى ومشكلاته مثل بحث (البيلاوى) حول رؤية نقدية فى أزمة البحث التربوى. وبحث (الصدفى) عن البحث العلمى فى التربية بين الطريقة والمحتوى، وبحث (فهمى) عن أسس ومقومات البحث التربوى، وكلها أجريت عام ١٩٨٨[١٩].

وهذه البحوث بالرغم من حداثتها وأهميتها إلا أنها لم تتناول - حسب رأى (الحارثى) - معالجة موضوع من أهم مواضيع البحث النفسى التربوى وهو مشكلة البحث وإنما أتت عليه لماما[٢٠].

وخلص (الحارثى) - ١٩٩٠ - عند دراسة إشكاليات تحديد وتقييم مشكلة البحث فى الدراسات النفسية والتربوية، إلى أنه (بالرغم من وجود العديد من الأبحاث الجيدة والجديدة التى نشرت فى السنوات القليلة الماضية، فى مجال البحث العلمى وبالذات فى الميدان التربوى فى الوطن العربى، فإن معظمها لم يركز على أهمية ودور مشكلة البحث فى تطوير معايير اللغة الموحدة للتعليم وكذلك للنظرية برغم مالها من أهمية وما تلعبه من دور فى تطوير المعرفة وخدمة الجوانب العملية فى ميدان التربية وعلم النفس)[٢١].

وبالإضافة إلى ما سبق عرضه من دراسات سابقة فى ميدان البحث التربوى توجد كتابات وآراء ووجهات نظر حول البحث التربوى، يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلى:-

فيما يخص النقص الخطير للبحث التربوى - على حد تعبير (جوزى، ريكاردو) أو عدم كفايته، يقدم بياجيه وجهة نظر هامة، إذ يقول:

"المشكلة العامة هى فى فهم الأسباب التى تجعل هذا الجيش الجرار من التربويين الذين يجهدون فى أنحاء العالم كله بهذا الإخلاص، وعمومًا بهذه الكفاية، لا ينتجون نخبة من الباحثين القادرين على جعل البيداغوجيا (طرق التدريس) فرعًا معرفيًا وحيًا يستطيع أن يحتل مكانة الصحيح بين فروع المعرفة التطبيقية الأخرى التى تعتمد على الفن والعلم معًا"[٢٣].

ويستنتج من ذلك أن عدم كفاية البحث التربوى تنتج من الانفصال بين مؤسسات البحث التربوى والميدان الذى تخدمه حيث الممارسة والتطبيقات التربوية.

وفيما يبدو أن العلاقة بين البحث التربوى والسياسة والممارسة التربوية ما زالت مفقودة فى بعض دول العالم، ففى دول أفريقيا - مثلاً - تجد أنه بالرغم من التوسع فى التعليم العالى، وبالتالى فى البحوث التربوية. يقرر متخذو القرار والمسئولون فى معظم هذه الدول، أن العلاقة بين السياسة التربوية والممارسة والبحث التربوى مفقودة إلى حد كبير[٢٤].

والعلاقة بين البحث التربوى والممارسة التربوية معقدة[٢٥]. وينبغى ألا ينتظر المربون حلولاً جاهزة من قبل الباحث التربوى للمشكلات اليومية التى يواجهونها مع التلاميذ، فليس من مهمة الباحث التربوى أن يعد وصفة لمعالجة هذه المشكلات بحيث تصبح جاهزة للاستخدام كالصيدلى الذى يعد الدواء سلفا لمعالجة الداء.

ولكن على الباحث التربوى أن يصل من خلال عمله البحثى إلى طريقه منظمة إذ أنه يقدم أسلوبًا عمليًا وطريقة مرتبة ومنهجًا منظمًا يساعد المربين فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالممارسة التربوية.

ومن خلال مراجعته لعدد كبير من مخططات البحوث التى يتقدم بها طلاب الدراسات العليا فى عدد من الجامعات، بين (صالح العساف) أن هناك عدم وضوح من قبل معظم الباحثين بشأن خطوات إعداد البحث العلمى[٢٦].

وعندما عرض (عزت عبد الموجود) لعدد من القضايا الملحة فى النظام التربوى بمصر، قرر أن هذه القضايا "عدم وجود بحث تربوى يخدم السياسة التعليمية ويطور الأداء التربوى من ناحية أخرى"[٢٧].

وعن نتائج البحث التربوى وارتباطها بالميدان التربوى يرى (منير مرسى) أن "نتائج البحث التربوى قلما يكون لها تأثير مباشر على الميدان التربوى، حيث يشير بعض المربين بتهكم إلى أن معظم التغيرات والتجديدات التربوية لم تكن نتيجة للبحث التربوى"[٢٨].

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة وكتابات وآراء ووجهات نظر حول البحث التربوى، أنها تناولت الموضوع من عدة زوايا يمكن إيجازها فيما يلى:-

١- أزمة البحث التربوى ومشكلاته.

٢- طبيعة البحث التربوى.

٣- واقع البحث التربوى ونقده.

٤- مسح البحوث التربوية وتقويمها.

٥- العلاقة بين البحث التربوى والممارسة التربوية.

وأجمعت هذه الدراسات على أن البحث التربوى يمر بأزمة وأنه دون المستوى الذى لا يجعله يخدم الميدان التربوى. فنحن إذن أمام مشكلة، بل عدة مشكلات تعوق البحث التربوى عن تحقيق أهدافه، وربما تكمن هذه المشكلات فى البحث التربوى ذاته، أو فى الباحث، أو فى المؤسسة البحثية ذاتها أو فى كلها معًا فى آن واحد.

وبالرغم من تعدد الزوايا التى تناولت البحث التربوى من حيث أزمته ومشكلاته وطبيعة وواقعه ونقده و .. إلخ. بالرغم من كل ذلك يبدو أن الميدان ما زال بحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات. خاصة فى مجال تحليل ونقد بحوث بعينها فى تخصص واحد أو فى عدة تخصصات، فى كلية ما أو فى عدة كليات، أو فيها مجتمعة، بحسب قدرة الباحث وبحسب حدود بحثه.

ومن الضرورى أن يتم هذا التحليل وذاك النقد المقصودين فى ضوء عدة معايير هى بمثابة ضوابط تحكم البحث التربوى من حيث مشكلة وأهدافه ومنهجه وأدواته وحدوده وخطته و .. إلخ.

وفى ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة البحث فى السياق التالى:-

مشكلة البحث: وتتحدد فى السؤالين الآتيين:

١- ما المعايير التى يمكن على ضوئها نقد البحوث التربوية وتقويمها؟

٢- ما مدى انطباق هذه المعايير على البحوث التربوية بكلية التربية جامعة المنصورة؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالى إلى:

١- تحديد المعايير اللازمة لنقد البحوث التربوية وتقويمها.

٢- معرفة مدى انطباق هذه المعايير على البحوث التربوية بكلية التربية جامعة المنصورة.

٣- اقتراح السبل الكفيلة بتطوير البحوث التربوية فى المستقبل.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالى على نقد البحوث التربوية على مستوى الماجستير والدكتوراه، والتى منحت فى تخصص أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة، خلال الفترة الزمنية (١٩٨٥ - ١٩٩٠). حيث أن هذه الفترة تغطى حوالى ٥٠٪ من

إجمالى البحوث التى منحت فى تخصص أصول التربية منذ بداية منح الدرجات العلمية بالكلية(*).

أما نقد هذه البحوث وتقويمها فى ضوء ارتباطها بمشكلات المجتمع، فغير وارد فى هذا البحث.

خطة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، وفى ضوء حدوده، سيقوم باتباع الخطوات الآتية:-

١- محاولة التعرف على تحديد المعايير اللازمة لنقد البحوث التربوية وبالتالى تقويمها.

٢- استعراض البحوث التربوية التى أجريت فى تخصص أصول التربية فى الفترة المشار إليها، وتحليلها ونقدها فى ضوء هذه المعايير

٣- محاولة اقتراح السبل الكفيلة بتطوير البحوث التربوية وزيادة كفاءتها لتخدم الميدان التربوى.

معايير نقد وتقويم البحث التربوى:

إن إخضاع البحث العلمى للتحليل والنقد شئ هام. إذ أن ذلك يساعد فى تقويم البحث العلمى والوقوف على مدى اسهاماته فى مجالات الحياة بصفة عامة ومن ثم التحقق من فاعليته ومدى تحقيق أهدافه.

ومن الطبيعى أن يتم نقد البحوث سواء أكانت تربوية أو غيرها فى ضوء عدة معايير. لكن ما هذه المعايير التى تلزم لنقد البحوث التربوية ومن ثم تقويمها؟ هذا ما سيحاول البحث الإجابة عنه فى السياق التالى:-

---

(*) البحوث التى خضعت للنقد والتقويم موضحة بملحق فى نهاية الدراسة وعددها خمسة وثلاثون بحثًا.

عدد (جابر عبد الحميد) عدة معايير يمكـن الاسترشاد بها عند الحكم علـى قيمة البحوث التربوية، تصلح – فى رأى البحث - لنقد بعض جوانـب البحـث، هـذه المعايير هى:

١- أن تكون صياغة مشكلة البحث واضحة ومحددة[٢٩].

٢- أن يراعى عدم التحيز عند اختيار العينة.

٣- أن يكون اختيار المجموعة الضابطة سليمًا.

٤- أن يكون هنـاك فرق واضح بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث درجة المتغير التجريبى.

٥- أن تكـون المجموعة التجريبية مكافئة للمجموعـة الضابطـة مـن حيـث تأثيرهـا بمختلف المتغيرات فى التجربة ماعدا المتغير التجريبى.

٦- أن تنظم البيانات بحيث تمكن القارئ من تفسيرها بوضوح.

٧- ألا يتضمن البحث تعميمات مبالغ فيها تتعدى حدود البحـث وما تسوغه وقائعه وأدواته.

٨- أن يصف البـاحث إجراءات بحثه وخطـوات تنفيذه فـى صورة تفصيلية واضحة تمكن باحث آخر من إعادة التجربة أو البحث.

٩- أن تكون جميع المسلمات أو الافتراضات الهامة فـى البحـث يمكـن قبولها بدون تحفظ كبير.

١٠- أن يتوفر لأدوات البحث درجة مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية.

وبين (جوردون) Gordon أن هناك عدة أسس يجب أن يقيم البحث بصفة عامة على أساسها، وصاغ هذه الأسس فى تساؤلات هى[٣٠]:-

١- أى نوع من البحوث هو؟

٢- هل تحتوى الخلاصة على موجز لموضوع البحث؟

٣- هل تعطى المقدمة معلومات عن خلفية الموضوع؟

٤- هل يشير الباحث إلى أهمية البحث؟

٥- هل نص المشكلة يشير إلى الهدف من إجراء البحث؟

٦- هل هيكل البحث محدد ومنظم جيدًا؟

٧- كيف يمكن التعبير عن النتائج كمًا وكيفا؟

٨- هل الباحث يناقش النتائج؟

ثم أضاف (جوردون) Gordon لما سبق تساؤلات أخرى لتناسب نوعًا ما من البحوث، من هذه التساؤلات[٣١]:-

١- هل الفرض (الفروض) منصوص عليها بوضوح؟

٢- هل ذكر مستوى الدلالة؟

٣- هل التحليل الإحصائى مناسب لطبيعة البحث؟

٤- هل الجداول موضوعة بوضوح؟

٥- هل توجد علاقة بين النتائج والتوصيات والاقتراحات؟

٦- إذا كانت الدراسة تاريخية، فهل يمكن للقارئ أن يميز بين المراجع الواردة (أولية - ثانوية)؟ وهل يتمكن من التمييز بين النقد الداخلى والنقد الخارجى؟

٦- هل نص البحث على الآليات المستخدمة لاختيار العينة؟

٧- هل أشار الباحث إلى ثبات وصدق أدوات البحث؟

وقدم (أشير) Asher عدة معايير لتقويم البحث التربوى، لخصها فيما يلى[٣٢]:

١- وجود المشكلة وتحديدها.

٢- محاولة إيجاد حل لها من خلال خطة البحث.

٣- مراعاة الصدق والثبات والموضوعية.

٤- إجراء التصميمات التجريبية اللازمة.

٥- بيان العلاقة بين المتغيرات.

وأوضح (جين) Gean أنه لفحص بحث ما، تكون الأسئلة الآتية مفيدة[٣٣]:

١- هل مشكلة البحث ذات أهمية فى مجال اهتمام الباحث؟

٢- هل الإطار العام لإجراءات البحث يمكن من الوصول إلى تعميمات مرتبطة بالنتائج التى يتوصل إليها الباحث؟

واقترح (جين) Gean كذلك دليلا بمثابة موجهات لعمل البحث وتنفيذه وإتمامه، وهى مفيدة عند نقد البحث، هذه الموجهات هى:[٣٤].

أ – تحديد مشكلة البحث وفروضه، من خلال مراجعة أدبيات البحث. وتحديد جوانب المشكلة التى درست من قبل والتى لم تدرس. وفرض الفروض فى ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ب- تصميم البحث، على أن تراعى الخطوط العامة، وصدق وثبات أدوات القياس، واختيار العينة ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلى، والوصف الإحصائى للمتغيرات، وتحديد نوع المنهج المستخدم فى البحث.

جـ- جمع البيانات، على أن تراعى الدقة فى جمعها، وفى حالة البيانات الشخصية فالباحث محكوم بالمبادئ الأخلاقية Ethical Principles التى طورتها جمعية علم النفس الأمريكية The American Psychological Association والتى تتلخص فى مسئولية الباحث عما يقدم من معلومات ونتائج وتعميمات تخص أفراد عينة البحث، كما أن عليه أن يحترم حرية المفحوصين فيما يقدمون من إجابات. وأى معلومات عنهم تعد سرية.

د – تحليل وتفسير البيانات، باستخدام الجداول والأشكال والرسوم البيانية والتحليلات الإحصائية التى تناسب طبيعة البيانات.

هـ- كتابة تقرير البحث، وهو يعتمد على نوع البحث. ويجب أن يشتمل على عرض مناسب لموضوع البحث وإجراءاته بصفة عامة.

وأخيرًا ذهب (بريس) Bruce إلى القول بأن عملية تحليل ونقد البحوث تتم فى ضوء عشر خطوات هى:[٣٥].

١- نص المشكلة
٢- المتغيرات.
٣- الفروض
٤- المادة العلمية.
٥- التعريفات الإجرائية
٦- القياس للمتغيرات.
٧- إجراءات القياس
٨- تصميم البحث
٩- التحليل الإحصائى
١٠- النتائج ومناقشتها.

وخلاصة القول أن المعايير سالفة الذكر تصلح مجتمعة لنقد وتقويم البحوث العلمية بصفة عامة والبحوث التربوية بصفة خاصة. ومجموع هذه المعايير يدور حول الإطار العام أو الهيكل العام للبحث الذى يتضمن - غالبًا - سبع مراحل هى:- المشكلة، الفروض، المنهج، الأدوات، العينة، المعالجة الإحصائية، وأخيرًا النتائج وارتباطها بالتوصيات والاقتراحات.

وهناك من ذهب إلى القول بضرورة أن تراعى عدة اعتبارات عند تحديد المشكلة وفرض الفروض وتحديد المنهج والأدوات و.. إلخ وسيحاول البحث فيما يلى الإشارة إلى بعض هذه الاعتبارات، لأنها ستكون الأساس فى منهج البحث الحالى فى النقد والتقويم. من هذه الاعتبارات ما يأتى:-

أولاً: مشكلة البحث:

من المفروض أن تكون واضحة للباحث وأيضًا للقارئ، فعندما يختار الباحث مشكلة لدراستها فعليه أن يحددها ليعرف طريقة لحلها. وربما يسأل نفسه عدة تساؤلات: هل هذه المشكلة ونتائجها ستضيف إلى المعرفة جديد؟ وهل هى شيقة له؟ وهل هى حديثة؟ وما مدى وضوحها له؟ وما مدى استعداده لدراستها؟ وهل يمتلك القدرة والكفاءة لدراستها؟ وهل حلولها معروفة من قبل، أى سبقه إلى دراستها آخرون؟[٣٦].

ثانيًا: فروض البحث:

وفروض البحث هى تعبيرات للعلاقات المتوقعة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات. والفرض غير الواضح لا قيمة له سواء للباحث أو لمن يقرأ تقرير البحث. وتستخدم الفروض لتشرح العلاقة أو العلاقات المتوقعة والتى يمكن التنبؤ بها بين المتغيرات. ويجب أن تكون صياغة الفروض متسقة مع الحقائق المعروفة. وأن تكتب بصورة دقيقة ومحددة لتكون قابلة للاختبار.

ويقدم (جيلبرت) Gilbert عدة أسس لكتابة أو لصياغة الفروض، من أهمها ما يلى[٣٧]:.

١- تكتب الفروض بعد مراجعة الدراسات السابقة.

٢- عادة تكتب الفروض فى الجزء الأول من البحث أو الدراسة.

٣- تصاغ الفروض غالبًا فى عبارات (جمل) أكثر من صياغتها فى شكل تساؤلات.

٤- يفضل ألا يكون الفرض صفريًا خاصة عند توفر دراسات سابقة.

٥- ينبغى أن يكون كل لفظ فى الفرض واضحًا ومحددًا.

٦- يجب أن تخضع جميع الفروض للاختبار.

ثالثًا: منهج البحث:

ويوضح الأسلوب أو الطريقة والإجراءات التى يتبعها الباحث لتحقيق أهدافه وللإجابة عن تساؤلات البحث.

ومن الطبيعى أن يرتبط المنهج بأهداف البحث المحددة من قبل، وربما يأمل الباحث من التوصل إليه من نتائج. ومن المنطقى أن يقوم الباحث بتحليل الدراسات السابقة ووضعها وبيان ما توصلت إليه وماذا سيقدم هو من جديد يختلف عما توصلت إليه الدراسات السابقة.

وربما يحدد الباحث أى من المناهج يستخدمه تاريخى أم وصفى أم تجريبى ليقرر الإطار الذى يقع فيه بحثه[٣٨].

رابعًا: أدوات البحث:

وهى هامة فى جمع البيانات، وتتوقف دقة البيانات على مدى مناسبة الأداة المستخدمة للبيانات المرغوب جمعها. وقد يحتاج الباحث إلى استخدام أكثر من أداة، طبقًا لنوع البيانات المطلوبة، ولأهداف البحث.

والصدق والثبات فى أدوات البحث أمران هامان لضمان صحة وجودة الأدوات وصلاحيتها للاستخدام.

فالصدق يمكن الباحث من قياس ما وضع لقياسه فعلاً، والثبات يتبين فى قوة الارتباط بين تطبيق الأداة لأكثر من مرة (إعادة التطبيق مثلاً بعد فترة زمنية محددة)[٣٩].

خامسًا: عينة البحث:

المجموعة الصغيرة التى تلاحظ أو التى يتم التعامل معها تسمى عينة البحث والمجتمع المأخوذ منه هذه المجموعة الصغيرة هو المجتمع الأصلى. ومن الضرورى عند تحديد عينة البحث أن تمثل المجتمع الأصلى تمثيلاً كافيًا ويتوقف اختيار العينة على طبيعة البحث والهدف الذى يسعى إليه الباحث كما أنه من الضرورى أن يكون حجم العينة مناسبًا.

وحول الحجم الأمثل (العدد المناسب) لعينة البحث توجد عدة طرق لتحديد هذا العدد، لا يتسع المقام لحصرها، ومن بينها طريقة التوزيع المتساوى، وطريقة التوزيع المناسب، وطريقة التوزيع الأمثل[٤٠].

وهناك من يرى أنه كلما كانت العينة كبيرة كلما كان ذلك أفضل ولكن هذا الرأى على إطلاقه قد لا يكون مناسبًا نظر لاختلاف طبيعة البحوث وأهدافها ونوع الأدوات المستخدمة فيها.

وهناك من يرى أنه ينبغى ألا يقل عدد أفراد العينة عن ٣٠ مفردة فى حالة البحوث التجريبية. وأن يتراوح حجمها ما بين ١٠٪، ٢٠٪ من المجتمع الأصلى فى حالة البحوث الوصفية[٤١].

سادسًا: التحليل الإحصائى:

التحليل الإحصائى للبيانات ومعالجتها بالطرق الإحصائية الملائمة يعطى البيانات معنى ودلالة.

والتحليل الإحصائى هام للباحث بصفة عامة، فهو أى التحليل الإحصائى يخدم الباحث فى جانبين، الأول يساعده فى وصف وتلخيص وتسجيل ملاحظاته حول الظاهرة (المشكلة) موضع الدراسة. وهذا ما يمكن تسميته الإحصاء الوصفى. والثانى يساعده فى دراسة الظاهرة (أو إجراء التجربة) على عينة محدودة. ثم محاولة تعميم النتائج على المجتمع الأصلى، وهذا ما يسمى الإحصاء الاستنتاجى[٤٢].

سابعًا: التقرير النهائى (النتائج - التوصيات - الاقتراحات ..):

من المفروض أن يتضمن التقرير النهائي للبحث ما يلي: [٤٣].

* الإشارة إلى موضوع البحث ومشكلة.
* وصف إجراءات البحث وخطواته بوضوح.
* كتابة النتائج بصورة دقيقة وواضحة.
* تحليل النتائج بطريقة موضوعية.
* ارتباط التوصيات والاقتراحات بالنتائج وبالبيانات الواردة فى البحث.

تلك هى المعايير التى يمكن فى ضوئها نقد البحث التربوى ومن ثم تقويمه فى ضوء حدود البحث الحالى وإمكاناته - لكن إلى أى حد تنطبق هذه المعايير على بحوث الماجستير والدكتوراه التى منحتها كلية التربية بالمنصورة فى تخصص أصول التربية فى الفترة (١٩٨٥ - ١٩٩٠)؟

هذا ما سيحاول البحث الإجابة عنه فى السياق الآتى:-

أولاً: الوصف الإحصائى للبحوث التربوية (١٩٨٥ - ١٩٩٠م) بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة.

بلغ إجمالى البحوث التربوية التى منحت فى تخصص أصول التربية (ماجستير ودكتوراه) فيما بين عامى ١٩٨٥م، ١٩٩٠م خمسة وثلاثون بحثًا يوضحها الجدول الآتى:-

جدول (١)

توزيع بحوث الماجستير والدكتوراه تخصص أصول التربية

خلال الفترة الزمنية (١٩٨٥ - ١٩٩٠)

السنوات	عدد البحوث	ماجستير	دكتوراه	مجموع
١٩٨٥		٢	-	٢
١٩٨٦		١	٢	٣
١٩٨٧		٦	٢	٨
١٩٨٨		٥	-	٥
١٩٨٩		٧	١	٨
١٩٩٠		٦	٣	٩
مجموع		٢٧	٨	٣٥

المصــدر

بيانات هذا الجدول مأخوذة من: دليل الرسائل العلمية بمكتبة الكلية بالإضافة إلى:-

دليل رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية (فهرس مصنف)، جامعة المنصورة، كلية التربية، المكتبة، ١٩٨٧.

وقد بلغ عدد البحوث التي منحت في ذات التخصص منذ عام ١٩٧٣م (أول عام لمنح الرسائل العلمية بالكلية) حتى عام ١٩٨٤م (أي الفترة السابقة للفترة المحددة للبحث الحالي) ٣٦ بحثًا[٤٣].

وبالنظر في البيانات الموضحة في الجدول السابق، يتضح أن إجمالي البحوث التربوية ٣٥ بحثًا خلال الفترة الزمنية (١٩٨٥ - ١٩٩٠) منها ٢٧ بحثًا بنسبة حوالي ٧٧٪ ماجستير، ٨ بحوث بنسبة ٢٣٪ دكتوراه.

كما يتضح أن ما تم إنجازه من بحوث خلال الفترة المحددة للبحث الحالي، أي ست سنوات (١٩٨٥ - ١٩٩٠) يساوي تقريبًا ما تم إنجازه خلال الفترة

الزمنية السابقة (١٩٧٣ - ١٩٨٤) أى اثنتا عشرة سنة. وهو بلا شك إنجاز طيب، مع الأخذ فى الاعتبار أن العبرة ليست فقط بكم البحوث. ولكن بالكم والكيف معًا.

وبمراجعة هذه البحوث التى أنجزت فى الفترة المحددة للبحث الحالى (١٩٨٥ - ١٩٩٠) وعددها ٣٥ من حيث طابعها النظرى أو الميدانى، أتضح أن معظمها ميدانى ٢٩ بحثًا بنسبة ٨٣٪، والباقى ٦ بحوث ذات طابع نظرى.

وبالنسبة للبيئات أو المناطق التى شملتها البحوث فيوضحها الجدول الآتى:

جدول (٢)

المناطق (المحافظات) والدول التى شملتها البحوث التربوية بالمنصورة (١٩٨٥ – ١٩٩٠)

المحافظة (الدولة)	عدد البحوث
الدقهلية	٢٦
دمياط	٣
كفر الشيخ	١
الغربية	٢
الضفة الغربية وقطاع غزة	٢
اليمن (صنعاء)	١
إجمالى	٣٥

ويتضح من الجدول أن غالبية البحوث نفذت لتخدم محافظة الدقهلية بالدرجة الأولى.

ثانيًا: نقد البحوث التربوية فى ضوء المعايير السابقة:

فيما يلى سيحاول البحث التعرف على مدى انطباق المعايير - التى سبق التوصل إليها، والتى يمكن فى ضوئها نقد وتقويم البحث التربوى - على البحوث التربوية التى أجريت بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة، ومنحت خلال الفترة الزمنية (١٩٨٥ - ١٩٩٠م)، وسيكون هذا النقد فى ضوء النظر إلى

تحديد مشكلة البحث، والفروض، والمنهج، والأدوات، والعينة، والتحليل الإحصائى، وتقرير البحث.

وهذا يمكن توضيحه فيما يأتى:-

١- مشكلة البحث:

بالنظر فى المشكلات التى تناولتها البحوث المذكورة (٣٥ بحثًا) أتضح أن جميعها تحددت فيها مشكلة البحث على النحو التالى:

* أما فى صورة سؤال واحد.

* أو فى صورة عدة أسئلة فرعية.

لكن بعضا منها لم يجانبهما الصواب فى التمهيد لمشكلة البحث، وجاءت المشكلة مباشرة محددة فى صورة تساؤلات. وبعضها الآخر يكتب المشكلة فى صورة أسئلة محددة. ثم يعرض للدراسات السابقة فيما بعد، مع أن الأولى - كما يراه البحث الحالى - أن يتم عرض الدراسات السابقة تمهيدًا لتحديد مشكلة البحث. اللهم إلا إذا لم يكن فى المجال دراسات سابقة أجريت من قبل.

٢- فروض البحث:

بمراجعة الفروض التى ورد ذكرها فى البحوث المقصودة، تبين أن ١٣ بحثًا منها استخدمت الفروض ثم حاولت التحقق منها.

وحاول بعض الباحثين صياغة الفروض بطريقة مناسبة، إلا أن معظمها لم يصاغ بطريقة دقيقة، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى لوحظ أن بعض الباحثين يستخدمون فروضًا كثيرة مما يوقعهم فى خطأ التكرار، وبالتالى الخلط فى التحقق من صحة هذه الفروض. فمثلاً رسالة ماجستير ورد بها عشرة فروض فى حين أنه يمكن اختصارها فى ثلاثة فقط[*].

---

[*] راجع الملحق: على سبيل المثال بحث رقم ٢٢.

وطبيعة بعض البحوث قد لا تتطلب صياغة فروض. ومع ذلك تجد بعض الباحثين يصرعلى فرض الفروض. وقد تأتى فى صورة عبارات تقريرية تتناقض مع معنى الفرض وكيفية صياغته.

فالمعروف أن الفرض تعبير عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات ولكن ما حدث فى صياغة كثير من الفروض الواردة بالبحوث المذكورة، كان غير ذلك. وجاءت الصياغة فى عبارة تقريرية. وفيما يلى أمثلة لبعض الفروض التى وردت بالبحوث المقصودة(**).

١- توجد مشكلات تعوق دور الحضانة فى تحقيق أهدافها التربوية.

٢- يوجد قصور لدى دور الحضانة فى تحقيق الأهداف التربوية المحددة لها.

٣- توجد مشكلات تحول دون تحقيق التربية الغذائية فى المدارس.

٤- توجد مشكلات تعوق شباب الجامعة عن فهم أيديولوجية المجتمع.

٥- أن نقابة المهن التعليمية فى مصر لم تقم بدورها الكامل فى مجال الخدمات التعليمية.

ومن ثم فكثير من البحوث التى استخدمت الفروض لم تصغها بدقة.

٣- منهج البحث:

يحدد منهج البحث الأسلوب أو الطريقة التى يحقق به الباحث أهدافه:-

وبعد الإطلاع على مناهج البحث الواردة فى البحوث المذكورة أتضح أن:-

* معظم هذه البحوث حددت المنهج المستخدم.
* المناهج التى استخدمت متعددة.
* معظم البحوث (٢٤ بحثًا) بنسبة ٦٨,٥٪ استخدمت المنهج الوصفى، وخمسة منها استخدمت المنهج الوصفى مع التاريخى، والباقى استخدمت عدة مناهج مختلفة.

(**) راجع الملحق: البحوث أرقام ١٠، ١١، ١٢، ١٣، على سبيل المثال لا الحصر.

* بالرغم من تحديد المنهج المستخدم فى معظم هذه البحوث، فإنه يبدو أن هناك تداخلاً فى معنى وطريقة استخدام المنهج لدى بعض الباحثين. فعلى سبيل المثال: حددت دراسة أن منهجها هو: تاريخى وصفى مقارن(*) وأتضح أن المقارنة كما جاءت بالدراسة كانت بين أفراد عينة البحث. فهل هذا منهج مقارن؟

وحددت دراسة أخرى منهجها بأنه: تاريخى وصفى فلسفى(*)، ودراسة ثالثة منهجها: تحليل فلسفى، وصفى تحليلى(**)، ورابعة منهجها: تاريخى وصفى دراسة حالة(***) .. إلخ.

والخلاصة أنه فيما يبدو أن بعض البحوث لم يتحدد منهجها بصورة دقيقة. وقد يعود ذلك إلى سوء الفهم لمعنى المنهج أو لطريقة استخدامه.

٤- أدوات البحث:

تتعدد الأدوات المستخدمة فى البحوث التربوية، ويتوقف استخدام أى منها على طبيعة البحث وأهدافه وصياغة فروضه فى حالة وجودها.

وقد يستخدم البحث الواحد أكثر من أداة حسبما يتطلب ذلك.

والدقة فى اختيار الأداة وأسلوب تطبيقها يؤثر بالطبع فى نتائج البحث علاوة على أن ضمان صدق وثبات أداة البحث كفيلان بدقة نتائجه إلى حد كبير.

وبمطابقة أدوات البحث التى استخدمت فى البحوث التربوية المقصودة، أتضح ما يأتى:-

أ - معظم هذه البحوث (٢٤ بحثًا) بنسبة ٦٨,٥٪ استخدمت الاستبيان كأداة لها لجمع البيانات ثم تحليلها ومعالجتها فالحصول على النتائج.

(*) الملحق بحث رقم ٢٨.

(*) الملحق: بحث رقم ٣.

(**) الملحق: بحث رقم ١١.

(***) الملحق: بحث رقم ١٠.

وستة بحوث استخدمت الاستبيان مع المقابلة. والبحوث الخمسة الباقية استخدمت أدوات متنوعة كالاستبيان مع المقابلة مع الملاحظة، أو الاختبار، أو معالجة إحصائية معينة دون توضيح نوع الأداة المستخدمة على اعتبار أن المعالجة الإحصائية هي أداة البحث.

ب- بعض هذه البحوث نص على أن الباحث استخدم أدوات معينة، وعند فحص البحث تجده لم يستخدم إلا أداة واحدة، كما أن بعضها ما زال يخلط في مفهوم أداة البحث، ويعتبر أن السجلات والجداول أدوات البحث. فعلى سبيل المثال، ذكر باحث أن أدواته المستخدمة هي: المقابلات المفتوحة والسجلات والجداول الإحصائية(*). فهل الجداول الإحصائية - مثلاً - أداة من أدوات البحث؟ أم أنها وسائل معينة للباحث لوصف بياناته وتحليل نتائجه؟

جـ- بعض هذه البحوث لم يلتفت إلى التحقق من صدق وثبات أدوات بحثهم أن صدق وثبات الأداة ضروريان لضمان الحصول على معلومات وبيانات صحيحة إلى حد كبير، وبالتالي ضمان نتائج دقيقة بدرجة كبيرة.

٥- عينة البحث:

اختيار عينة البحث في ضوء الشروط اللازمة لتمثيلها للمجتمع الأصلي شئ هام، كما أن تحديدها بوضوح واختيارها بدقة فيهما ضمان لبيانات تتصف بقدر كبير من الموضوعية.

وبمراجعة البحوث المقصودة من حيث عينة البحث لكل منها، تبين ما يلي:-

أ - معظم البحوث حددت العينة بطرق متعددة منها العشوائية والطبقية والمقصود وغيرها، وبعضها وفق إلى حد كبير في تحديد عينة البحث.

ب- أفراد عينة هذه البحوث كانوا من بين المعلمين والمديرين والإخصائيين والطلاب، ومنهم الذكور ومنهم الإناث.

(*) الملحق: بحث رقم ١٩.

جـ- كان المعلمون ضمن العينات المختلفة لمعظم البحوث (٢٣ بحثًا). مما يدل على أهمية المعلمين كأقرب الناس إلى العملية التعليمية وأنهم أفضل من يدلون بآرائهم حول الجوانب المختلفة للنظام التربوى. مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بآراء المعلمين واقتراحاتهم عند تطوير السياسة التربوية.

د - بالرغم من التوفيق الذى حالف بعض البحوث التربوية المقصودة فى اختيار العينة وتحديدها، إلا أن بعضها طبق أداته على عدد كبير (عينة البحث) فى حين كان يمكن الاستغناء عن هذا العدد. صحيح أنه كلما زاد عدد أفراد العينة كلما كانت هناك فرصة لظهور التباين بين هؤلاء الأفراد ولكن هذه القول قد لا يصلح فى عمومه، إذ العبرة ليست فقط بزيادة أفراد العينة (الكم)، بل بالكم والكيف معًا.

٦- التحليل الإحصائى:

أصبح التحليل الإحصائى لبيانات البحث ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المختلفة شيئًا مهما فى البحوث التربوية والنفسية، إذ أن القياس الكمى يعطى البيانات والأرقام معانى ودلالات تساعد فى فهم هذه البحوث وتطبيقاتها.

وبمراجعة المعالجات الإحصائية فى البحوث المقصودة، أتضح ما يلى:-

أ - تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة فى هذه البحوث وتعددت، وأكثرها شيوعًا استخدام التكرارات والنسب المئوية، كا[٢] لحسن المطابقة والمقارنة بين المجموعات. أما معاملات الارتباط، وتحليل التباين فقد استخدمت فى أضيق الحدود.

ب- بعض البحوث وفق فى اختيار أسلوب مناسب لمعالجة البيانات معالجة إحصائية، والبعض الآخر لم يوفق فى ذلك نظرًا لاستخدام أكثر من أسلوب إحصائى لا تتحمله البيانات، أو لأن الأساليب المستخدمة لم تتناسب مع طبيعة البيانات. أو ربما لأن الباحث لم يتحقق من الشروط اللازمة لتطبيق أسلوب إحصائى معين. فمثلاً يقوم الباحث باستخدام اختبار ت (T - Test) لقياس دلالة الفروق بين

مجموعتين دون أن يتأكد أولاً من اعتدالية التوزيع. "إذ أن اعتدالية التوزيع شرط ضروري لاستخدام اختبار ت"(٤٤).

وكذلك لا يكفى أن يصل الباحث إلى وجود ارتباط بين متغيرين أو بين ظاهرتين، بل يجب أن يوضح دلالة هذا الارتباط، لأنه قد يكون الارتباط موجودًا ولكنه غير دال إحصائيًا.

٧- التقرير النهائى (النتائج .. التوصيات والاقتراحات ..):

كما سبق القول ينبغى أن يتضمن التقرير النهائى للبحث تصورًا شاملاً للبحث وإجراءاته وما توصل إليه من نتائج وارتباطها بتوصيات البحث واقتراحاته وما يمكن تنفيذه من دراسات أو بحوث مستقبلية مرتبطة بميدان البحث الحالى.

وبعد مراجعة التقارير النهائية للبحوث المقصودة أتضح أن بعضها التزم بهذا المعيار، وبما ينبغى أن يكون عليه التقرير النهائى. وبعضها الآخر لم يوفق فى كتابة التقرير بالصورة المرغوبة. فمثلاً خلا التقرير النهائى لبعض هذه البحوث من إجراءات البحث، وخلا بعضها الآخر من إبراز مشكلة البحث كما أن عددًا منها قدم توصيات واقتراحات لا ترتبط بما توصلت إليه من نتائج وكان يمكن تقديم هذه التوصيات والاقتراحات دون حاجة إلى إجراء البحث أصلاً.

فى ختام نقد البحوث التربوية التى منحت فى تخصص أصول التربية بكلية التربية بالمنصورة خلال الفترة الزمنية (١٩٨٥ - ١٩٩٠)، فإن هناك نقطة جديرة بالملاحظة وهى أن هذه البحوث طرقت مجالات متعددة وناولت قضايا متباينة يمكن إجمالها فيما يلى(*):

١- الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى والامتحانات.

٢- تاريخ التربية والفكر التربوى.

٣- إعداد وتدريب المعلم.

٤- كفاءة التعليم.

(*) راجع الملحق الذى يبين البحوث التربوية فى نهاية البحث.

٥- التربية الإسلامية والقيم الأخلاقية.

إلا أن هناك عدة قضايا لم تبحث بعد ولم تتناولها البحوث خلال الفترة الزمنية المشار إليها، من أمثلتها القضايا المرتبطة بتمويل التعليم والانفاق عليه، والأبنية المدرسية ومدى ملائمتها للعملية التربوية، برامج الدراسات العليا التربوية، وواقع البحوث التربوية.

نتائج البحث: مناقشتها وتفسيرها:

تمثلت مشكلة البحث الحالى فى محاولة نقد البحوث التربوية على مستوى الماجستير والدكتوراه فى تخصص أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة خلال الفترة الزمنية (١٩٨٥ - ١٩٩٠). وذلك فى ضوء عدة معايير تم التوصل إليها وهى غير نهائية والتى تحددت فى النظر إلى الإطار العام للبحوث المشار إليها من خلال مشكلة البحث، والفروض، والمنهج، والأدوات، والعينة والتحليل الإحصائى، والتقرير النهائى للبحث.

وقد حاول البحث فى نقده وتقويمه لهذه البحوث أن يظهر كلا من الإيجابيات والسلبيات دون تركيز على أحدهما دون الأخرى.

وفيما يلى بيان موجز بالنتائج التى توصل إليها البحث ومناقشتها:

١- بالنسبة لمشكلة البحث، فقد تحددت فى جميع البحوث فى شكل سؤال واحد أو عدة أسئلة. وبعضها تمت صياغتها بدقة. إلا أن البعض الآخر لم يمهد لمشكلة البحث وجاءت الأسئلة مباشرة ودون تمهيد.

وقد يكون سبب ذلك عدم التفات بعض الباحثين إلى أهمية التمهيد لمشكلة البحث، مثلاً من خلال مناقشة الدراسات السابقة فى المجال.

٢- بالنسبة لفروض البحث، فقد ورد ذكرها فى بعض البحوث دون بعضها الآخر، وهو أمر طبيعى، لأن بعض البحوث قد لا يحتاج لصياغة الفروض.

ولكن صياغة الفروض لم تكن دقيقة فى عدة بحوث، وجاءت فى صورة عبارات تقريرية، وسبق إعطاء أمثلة لهذه القروض. وربما يعود ذلك إلى إصرار بعض

الباحثين على تضمين بحوثهم فروضًا بدون داع، ظنًا منهم أن ورود الفروض من كمال البحوث. وقد يكون أيضًا عدم قدرة البعض على صياغة الفرض بصورة دقيقة تظهر العلاقة بين المتغيرات المقاسة.

٣- بالنسبة لمنهج البحث، فقد استخدمت البحوث المشار إليها مختلف مناهج البحث فيما عدا المنهج التجريبي، وقد يكون سبب ذلك طبيعة موضوعات هذه البحوث. وقد حددت معظم البحوث منهجها المستخدم ومعظمها استخدمت منهج البحث الوصفي.

ولكن بعض هذه البحوث لم يتحدد منهجها بصورة دقيقة، كما سبق القول ففي دراسة ما كان منهجها كما قرر الباحث تاريخي وصفي مقارن، وكما قرر باحث آخر تاريخي وصفي فلسفي، .. إلخ.

وربما يعود ذلك إلى خلط أو سوء فهم سواء في مفهوم مناهج البحث أو في طريقة استخدامها.

٤- بالنسبة لأدوات البحث، فقد استخدمت البحوث أدوات متعددة مثل الاستبيان والمقابلة. أما الأدوات الأخرى فقد استخدمت في نطاق ضيق. وبعض هذه البحوث استخدما أكثر من أداة واحدة. وأحيانًا يحدث خلط في مفهوم أدوات البحث، فبعض الباحثين يعتبر أن الجداول مثلاً أداة من أدوات بحثه.

وبعض هذه البحوث كذلك لم يلتفت إلى التحقق من صدق وثبات أدوات بحثه مما يؤثر في دقة النتائج. وقد يكون سبب ذلك عدم الالتفات إلى أهمية التحقق من صدق وثبات الأداة أو عدم معرفة أساليب قياس الصدق والثبات.

٥- بالنسبة لعينة البحث، فقد حددت معظم البحوث عينة البحث بطرق متعددة منها العشوائية والطبقية والمقصودة وغيرها. وقد وفق بعضها إلى حد كبير في تحديد العينة. إلا أن بعضها الآخر استخدمت عددًا كبيرًا من الأفراد لتطبيق أدوات بحثها ظنا منها أن كثرة عدد أفراد العينة كفيل بنتائج هامة. ولكن ذلك غير صحيح في كل الحالات، فطبيعة البحث وأهدافه ومنهجه قد لا يتطلب زيادة عدد أفراد عينة البحث.

والمهم إذن هو أن تكون عينة البحث ممثلة للمجتمع الأصلى بقدر المستطاع كما أن العبرة بالكم والكيف معًا.

٦- بالنسبة للتحليل الإحصائى، فقد تنوعت أساليب المعالجة الإحصائية ولكن أكثرها شيوعًا فى الاستخدام النسب المئوية، كا٢. أما الأساليب الإحصائية الأخرى فقد استخدمت فى أضيق الحدود. وقد حالف التوفيق بعض الباحثين فى اختيار الأسلوب الإحصائى المناسب لطبيعة بيانات بحثه ومن ثم فى المعالجة الإحصائية الدقيقة. إلا أن البعض الآخر لم يوفق سواء فى الاختيار المناسب أو فى المعالجة الدقيقة.

وربما يعود ذلك إلى استخدام أكثر من أسلوب إحصائى قد لا تحتاجه أو لا تتحمله البيانات. أو إلى قصور فى فهم الأساليب الإحصائية وطرق استخدامها فى المعالجة الإحصائية للبيانات. وقد يكون سبب ذلك أيضًا بسبب عدم الدقة فى صياغة فروض البحث مما يتسبب فى اختيار غير موفق لأسلوب إحصائى معين لا يتناسب مع صياغة الفرض. أو لعدم مراعاة شروط استخدام وتطبيق الأساليب الإحصائية فى البحوث التربوية.

٧- بالنسبة للتقرير النهائى، فقد ورد قصور مختلفة من حيث شكله العام فى البحوث المشار إليها. فبعض البحوث بينه فى شكل مشروع مقترح وبعضها بينه فى شكل نتائج وأتبعها بتوصيات واقتراحات وبعضها الآخر ضمنه بيانات شاملة عن مشكلة البحث وأهدافه ومنهجه وأدائه وإجراءاته .. إلخ.

كما أن بعض تقارير هذه البحوث خلا من معلومات هامة عن مشكلة البحث مثلاً أو عن أداته أو منهجه.

وبعض هذه التقارير تضمن توصيات واقتراحات غير مرتبطة بما توصل إليه الباحث من نتائج.

وقد يعود ذلك إلى نقص فى مهارات البحث العلمى بصفة عامة لدى بعض الباحثين.

٨- طرقت البحوث التربوية مجالات متنوعة تخدم جوانب شتى من العملية التربوية، مثل الإدارة والتوجيه والامتحانات، والفكر التربوى، وإعداد المعلم، وكفاءة التعليم، والتربية الإسلامية.

إلا أن هناك مجالات أخرى وقضايا تربوية يعتقد البحث أنها هامة وجديرة بالدراسة مثل تمويل التعليم والانفاق عليه. والأبنية المدرسية والدراسات العليا، والبحث العلمى فى كليات التربية.

توصيات واقتراحات:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات الآتية:-

١- ضرورة مراجعة برامج الدراسات العليا بكليات التربية، والنظر فى كم وكيف مقررات إعداد الباحث التربوى، والزمن المخصص لكل منها، لضمان إعداد باحث كفء.

٢- نظرا لافتقاد بعض الباحثين إلى مهارات البحث العلمى، يؤكد البحث على ضرورة الاهتمام بإكساب الباحث التربوى مهارات البحث العلمى فى التربية من خلال حلقات المناقشة والسينمارات وجلسات مناقشة الماجستير والدكتوراه. وضرورة تقديم بحث علمى قبل الانتهاء من الدراسة التمهيدية للماجستير، من خلال التدريب على مهارات البحث العلمى وتحت إشراف أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس.

٣- التأكد على أهمية إزالة سوء الفهم لمعنى مناهج البحث المستخدمة ولطريقة استخدامها بطريقة مناسبة – وكذلك أدوات البحث.

٤- الاهتمام بتدريب الباحث على طريقة صياغة الفروض بدقة – وتحديدها بما يلائم مشكلة بحثه.

٥- نظرا لأن الأساليب الإحصائية وسائل وليست غايات، ينبغى التأكد على استخدام ما يناسب منها بأقل جهد وفى أقصر وقت والعبرة ليست بكم الأساليب المستخدمة، بل بالكيف، بما يضمن معالجة البيانات بدقة.

٦- تسليط الضوء على بعض القضايا التربوية لم تدرس ولم تبحث بدرجة كافية، مثل قضايا تمويل التعليم والأبنية المدرسية والدراسات العليا .. إلخ.

٧- نظرًا لأن المعايير التى اتخذها البحث الحالى أساسًا عند نقد البحوث التربوية، ليست نهائية، وهى قابلة بالطبع للتعديل، يوصى البحث بإجراء دراسة تقويمية لهذه المعايير، على أن يؤخذ رأى أعضاء هيئة التدريس فيها من حيث صلاحيتها لتقويم البحوث التربوية. وربما يؤدى ذلك إلى اقتراح قائمة تسمى مثلاً: "قائمة معايير تقويم البحث التربوى".

المراجـــع

1- Sidney Hook: Education for Modern Man, A. New Perspective, New York, Humanities Press, 1973, p. 219.

٢- بكر بن عبد الله بن بكر: البحث العلمي في الجامعات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٣، السنة الثامنة، الرياض، ١٩٨٧، ص١٥٧.

٣- عبد الرحمن عدس: الجامعة والبحث العلمي، دراسة في الواقع والتوجهات المستقبلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، يوليو ١٩٨٨، ص٣٥٥.

٤- محمد مرسي أحمد، محمد حمدى النشار: مغزى النظام الدولي الجديد بالنسبة للتعليم العالي العربي، في: التعليم العالي والنظام الدولي الجديد، إعداد وتحرير بيكاس سانيال، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧، ص ص٣٩٤ - ٤٠٢.

5- Iolo Roberts and Other: Further and Higher Education in Britian, In: Educational Research and Development in Britain 1970 – 1980 First Published, 1982, p. 189.

٦- محمد منير مرسي: البحث التربوي، حولية كلية التربية، السنة ٢، العدد ٢، قطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٣، ص٨٧.

٧- صلاح قطب: حاجتنا إلى تنظيم البحوث التربوية، صحيفة التربية، السنة ٣٤، العدد٤، القاهرة، مايو ١٩٨٣، ص٦.

8- Kenneth A. Erickson and Other: Inservice Education, In: Handbook on Contemporary Education, New York, Xerox Corporation, 1976, p. 113.

٩- صلاح قطب: مرجع سابق، ص٨.

١٠- عبد القادر المهيرى: التطوير التربوى في الوطن العربي (٨٣ - ٨٤) دراسة تحليلية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٥، ص١١٣.

١١- أحمد الخطيب: الأولويات التربوية فى البلاد العربية، فى: دور مكتب التربية العربى لدول الخليج فى التحديد التربوى، اجتماع المجموعة الفنية لبرنامج التجديد التربوى من أجل التنمية فى الدول العربية، ابيداس/ اليونسكو، الكويت (٤ - ٧) مايو، ١٩٨٦، ص٣٠.
١٢- تقرير المؤتمر القومى لتطوير التعليم وتوصياته، القاهرة، المجلس الأعلى للجامعات ١٤ - ١٦ يوليو ١٩٨٧، ص٢٦.
١٣- سيد أحمد عثمان: أزمة البحث التربوى بيننا، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، يناير ١٩٨٦، ص٣٦.
١٤- محمد أبو زيد: أزمة البحث التربوى، دراسة تحليلية فى بحوث المناهج مجلة التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص ص٥٤ - ٥٥.
١٥- مهنى غنايم: البحث التربوى وموقع التربية الإسلامية منه، مجلة التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص١٩٩.
١٦- السيد الخميسى: المناخ العلمى بكليات التربية وانعكاساته على تطوير الفكر التربوى فى مصر، دمياط مكتبة نانسى، ١٩٨٦، ص٦٢.
١٧- أحمد المهدى عبد الحليم: نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعى والتربوى مجلة رسالة الخليج العربى، العدد ٢٣، لسنة ٨، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٧، ص٤٩.
١٨- دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منذ الثلاثينات (التقرير النهائى)، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، ١٩٨٨، ص١٩.
١٩- قدمت هذه البحوث إلى مؤتمر البحث التربوى، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٨م.
٢٠- زايد عجير الحارثى: إشكاليات تحديد وتقييم مشكلة البحث فى الدراسات النفسية والتربوية، مجلة رسالة الخليج العربى، العدد ٣٢ السنة١٠، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠، ص٥.
٢١- المرجع السابق: ص٤.

22- Jean Piaget: Science of Education and the Psychology of the Child, New York, Orion Press, 1970, p. 10.

نقلاً عن المرجع التالى:-

٢٣- جوزى جمينو، ريكاردو ايبانيز: إعداد معلمى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية، دراسة مقارنة عالمية، ترجمة عمر الشيخ، سامى خصاونة، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص ص٢٩٢ - ٢٩٣.

24- Thomas Owen: Educational Reconstriction in Africa, In: Comperative Education Review, Vol. 33, No. 1, 1989, p. 111.

25- Robert M.W. Travers: Impact of Research on Classroom Teaching, In: Educational Leadership, Vol. 33, No. 7,Washington, ASCD, 1976, p. 498.

٢٦- صالح العساف: دليل الباحث فى العلوم السلوكية، سلسلة البحث فى العلوم السلوكية، الكتاب الثانى، الرياض، ١٤٠٦هـ، ص٣١.

٢٧- محمد عزت عبد الموجود: قضايا ملحة فى النظام التربوى، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد٨، الجزء ٣، فبراير ١٩٨٧، ص٣٢٦.

٢٨- محمد منير مرسى: مرجع سابق، ص٨٦.

٢٩- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ص٤١٧ – ٤٣٢.

30- Gordon Edward Fuchs: Evaluating Educational Research, U.S.A. University of Press of America, 1980, pp. 115 – 116.

31- Ibid, pp. 116 – 117.

32- Asher J. William: Educational Research and Evaluation Methods, U.S.A., Little Brown and Company (Inc.) 1976, pp. 202 – 203.

33- Jean Royer Dyer: Understanding and Evaluating Educational Research, U.S.A. Addison – Wesley Publishing Co., 1979, p. 293.

34- Ibid, pp. 351 - 358.

35- Bruce W. Tuckman: Analyzing and Designing Educational Research, U.S.A., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1979, p. 3.

36- Charles D. Hopkins: Understanding Educational Research: An In Quiry Apprpach, Ohio, A Bell and Howell Company, 1980, p. 149.

Ralph H. Jones: Methods and Techniques of Printers and Publisher, Inc. 1973, p. 8.

37- Gilbert Sax: Foundation of Educational Research, New Jersy, Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1979, p.67.

38- Ralph J. Jones: Op., Cit., p. 10.

39- John W. Best: Research in Educational, Forth ed., New Jersy, Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1981, p. 154.

٤٠- لمزيد من التفصيل عن هذا الطرق، راجع:

جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم: مرجع سابق، ص ص٢٤٧ – ٢٤٩.

41- Donald Ary et al: Introduction to Research in Education, Second ed., U.S.A., Holt, Rinehart and Winston, 1979, p. 136.

42- Ibid, p. 91.

٤٣- دليل رسائل الماجستير والدكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية، المكتبة، ١٩٨٧، ص ص٩ – ١٣.

٤٤- لمزيد من التفصيل عن شروط استخدام اختبار ت، راجع:

- الإحصاء التربوى، الجزء الثانى، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٦، ص ص٢٣ – ٢٤.

ملحق البحث

بيان بالبحوث التربوية التى خضعت للنقد والتقويم والتى منحت فى تخصص أصول التربية فى الفترة (١٩٨٥ - ١٩٩٠) بكلية التربية جامعة المنصورة

١- عبد الهادى أبو السعد: العلاقات الإنسانية فى الإدارة المدرسية ومدى تحقيقها فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظة الدقهلية، ماجستير، ١٩٨٥.

٢- كمال محمد مطاوع: الامتحانات المدرسية بالتعليم الثانوى العام، وأثرها فى تحقيق الأهداف التربوية، دراسة تحليلية تقويمية، ماجستير ١٩٨٥.

٣- إبراهيم العويلى: التعليم وهيكل العمالة فى ضوء التغير الاجتماعى فى المجتمع المصرى، دكتوراه، ١٩٨٦.

٤- فاروق أحمد حيدر: تسرب تلاميذ المدرسة الابتدائية فى الجمهورية العربية اليمنية، دراسة عينة على مدارس محافظة صنعاء، ماجستير ١٩٨٦.

٥- محمد إبراهيم عطوة: دور الجامعة فى خدمة البيئة، دكتوراه، ١٩٨٦.

٦- عامر يوسف محمد: نموذج لتدريب معلمى المرحلة الثانوية العامة أثناء الخدمة فى ج. م. ع. وقطاع غزة، دكتوراه، ١٩٨٧.

٧- إبراهيم محمد سليمان: التربية والتعليم فى الدولة الغزنوية، ماجستير ١٩٨٧.

٨- الهلالى الشربينى الهلالى: أفكار تشارلز ديكنز التربوية فى رواية ديفيد كوبرفيلد، ماجستير، ١٩٨٧.

٩- بهاء الدين درويش: التذوق الجمالى وتنميته فى البيئة المدرسية، ماجستير، ١٩٨٧.

١٠- سعد محمد الدبوسى: التيارات الفكرية التى عايشها الشباب الجامعى فى جمهورية مصر العربية منذ النصف الثانى من القرن العشرين (١٩٥٠ - ١٩٨٠) دراسة ميدانية فى جامعة المنصورة، ماجستير ١٩٨٧.

١١- عبد الودود مكروم: الأحكام القيمية الإسلامية ودور التربية فى تنميتها لدى شباب الجامعات فى مصر، دكتوراه، ١٩٨٧.
١٢- محمد ماهر الجمال: الخدمات التعليمية لنقابة المهن التعليمية فى جمهورية مصر العربية (رؤية تربوية معاصرة)، ماجستير، ١٩٨٧.
١٣- ميادة محمد فوزى الباسل: فعالية دور الحضانة فى تحقيق أهدافها التربوية، ماجستير، ١٩٨٧.
١٤- حسن قطب الجلادى: تنمية بعض القيم الأخلاقية عند التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى، ماجستير ١٩٨٨.
١٥- مها عبد الباقى جويلى: العوامل المرتبطة بالتنمية الثقافية لطلاب الجامعة (دراسة ميدانية)، ماجستير، ١٩٨٨.
١٦- عبد العظيم السعيد مصطفى: الدورات التدريبية لترقية المعلمين للوظائف الأعلى بمحافظة الدقهلية (دراسة تقويمية)، ماجستير، ١٩٨٨.
١٧- عاصم عبد الحق العمرى: الأنشطة اللاصفية فى حلقة التعليم الأساسى الأولى (دراسة تقويمية)، ماجستير، ١٩٨٨.
١٨- إيمان توفيق صيام: المدرسة الثانوية الصناعية بمحافظة دمياط، دراسة ميدانية لتحقيق مطالب الإنتاج، ماجستير، ١٩٨٨.
١٩- محمد حسنين العجمى: بعض مشكلات التعليم فى المناطق النائية بالريف المصرى (دراسة ميدانية لمحافظة الدقهلية)، ماجستير ١٩٨٩.
٢٠- شادية جابر كيلانى: دراسة ميدانية للكفاية المهنية لخريجى المدارس الثانوية الزراعية فى محافظة الدقهلية، دكتوراه، ١٩٨٩.
٢١- عطية إبراهيم الهنجاوى: دراسة مشكلات إدارة الوسائل التعليمية فى جمهورية مصر العربية (دراسة ميدانية على محافظة الغربية)، ماجستير ١٩٨٩.
٢٢- أمال الشناوى زهران: الكفاية الداخلية لمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظة الدقهلية، ماجستير، ١٩٨٩.

٢٣- أحمد محمد بدوى: فعالية مديرى التعليم الأساسى فى اتخاذ القرارات (دراسة ميدانية بمحافظة الغربية)، ماجستير، ١٩٨٩.
٢٤- توفيق علي اسماعيل: مفهوم الانتماء فى الإسلام لدى طلاب كليات التربية ماجستير، ١٩٨٩.
٢٥- محمد المحمدى محمد: فعالية التربية الاجتماعية بالمدارس الثانوية العامة (دراسة تقويمية بمحافظة كفر الشيخ)، ماجستير، ١٩٨٩.
٢٦- أحمد عبد الرحمن السيد: الكفاية الوظيفية لدى معلمى اللغة الإنجليزية وأثرها على إنتاجية العمل، ماجستير، ١٩٨٩.
٢٧- سعدية يوسف الشرقاوى: التنظيم الإدارى لمدارس رياض الأطفال ماجستير، ١٩٩٠.
٢٨- مجدى صلاح المهدى: دراسة ميدانية للمدارس الإسلامية الخاصة فى جمهورية مصر العربية، ماجستير، ١٩٩٠.
٢٩- محمد السيد الاخناوى: دراسة ميدانية لبعض مشكلات إعداد معلم التعليم الثانوى الصناعى بكليات التربية، ماجستير، ١٩٩٠.
٣٠- جورجيت دميان جورج: التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (دراسة ميدانية فى محافظة الدقهلية) ماجستير، ١٩٩٠.
٣١- طارق عبد المنعم: التعليم عن بعد فى جمهورية مصر العربية، دراسة حالة لبرنامج تأهيل معلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى للمستوى الجامعى بكلية التربية جامعة المنصورة، ماجستير، ١٩٩٠.
٣٢- عبد الهادى أبو السعد: دراسة للتوجيه الفنى بمرحلة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية على ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، دكتوراه، ١٩٩٠.
٣٣- محمد ماهر الجمال: الأبعاد التربوية للدفاع الاجتماعى فى مرحلة التعليم قبل الجامعى دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، دكتوراه، ١٩٩٠
٣٤- أمل حسن حرات: تنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال مؤسسات ما قبل المدرسة: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، ماجستير، ١٩٩٠.
٣٥- فتحى أحمد صبح: إدارة التعليم العالى بالضفة الغربية وقطاع غزة، دكتوراه، ١٩٩٠.

البحث الثالث

قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية - التحدى والاستجابة

مقدمــــة

ارتبط مفهوم السياسة التربوية بالتخطيط التربوى، كما ارتبط التخطيط التربوى بمفهوم التربية المتطور ليتجاوب معه وليعكس هذا المفهوم فى عمليات التربية والتعليم.

فلما كانت التربية هى التعليم النظامى، كانت الوحدة النموذجية للتعليم هى الفصل وعدد التلاميذ والكتب و .. إلخ. وكان التعليم بمعزل عن السياق الاجتماعى دونما حساب للقوى الخارجية التى تؤثر فيه فى المجتمع، وانحصرت سياسة التعليم فى عمليات حصر التلاميذ وتدفقاتهم عبر الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، وأصبح هناك انفصال بين التخطيط التربوى والتخطيط الاجتماعى.

وعندما كانت التربية هى التعليم النظامى فى سياق اجتماعى، امتد النظام التعليمى ليشمل مختلف القوى والمؤسسات التى يتفاعل معها فى المجتمع مستجيبا للتغيرات التى تحدث فى المجتمع، وأصبحت سياسة التعليم ضمن التخطيط الشامل للمجتمع، صار التخطيط التربوى متسقا مع التصور الاجتماعى الجديد للتربية، إلا أن سياسة التعليم ركزت على الاتجاهات السكانية أكثر من القوى الأخرى متمشية مع اتجاهات الديموقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية، وقد ترتب على ذلك توسع كمى فى مجال التعليم على حساب الكيف[1].

وحين أكدت سياسة التعليم على ضرورة تحقيق مستويات معينة من العمالة التى يتطلبها سوق العمل وقطاعات الإنتاج. لكن سرعان ما حدث نوع من الاختلال بين هياكل التعليم وسوق العمل، مما جعل البعض يتحدث عن قصور التعليم ونقص كفايته فيما يتعلق بمطالب سوق العمل.

١.١

ولما أصبحت التربية هى التعليم المستمر، اهتمت سياسة التعليم بطرح أفكار حديثة حول أشكال مختلفة من التعليم كالتعليم المفتوح والتعليم اللانظامى والتعليم التعويضى وغيرها.

والسياسة التربوية فى معالجتها لهذه الأشكال التعليمية فى إطار التربية المستديمة بحاجة إلى التخطيط التربوى الذى يترجم أهداف السياسة التربوية إلى "استراتيجيات" وأهداف عملية على أساس التشخيص الدقيق للنظام التعليمى القائم.

والتخطيط التربوى فى ارتباطه بالسياسة التعليمية مرتبط بالمجتمع الذى نخطط له، فطبيعة التخطيط التربوى تعتمد بدرجة كبيرة على المشروع السياسى للمجتمع، حيث يشغل المشروع السياسى لأى دولة موقعًا أيديولوجيًا هامًا فى المجتمع. ويختلف الوزن النسبى للتخطيط التربوى وفقًا لأولويات النظام السياسى فى المجتمع(٢).

والنظام السياسى فى أى دولة يعمل على تحقيق الرفاهية للمواطنين، وهو فى ذلك يتأثر بما حوله من تجديدات وتغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية. والتعليم أحد القطاعات التى تتأثر بالاتجاهات التى تعتمدها السلطة وتتبناها. والمشكلة الرئيسية التى تواجه واضعى السياسة التربوية (عند التجديد والإصلاح) هى التقييم الشامل للأساس الفكرى للتعليم وأهدافه.

وفى إطار التجديد والإصلاح التربوى فى مصر ظهرت فى الآونة الأخيرة عدة إصلاحات كان آخرها تدريس مقرر فى اللغة الإنجليزية بالصف الرابع الابتدائى، سبقتها إصلاحات أخرى منها: نظام الثانوية العامة الجديد، نظام الفصلين الدراسيين بالجامعة، خفض سنوات التعليم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى .. إلخ.

وإذا تأملنا أخر هذه القرارات التربوية تدريس اللغة الإنجليزية فى الصف الرابع الابتدائى مثلاً والهدف من ذلك تدريب التلاميذ على مهارات القراءة

والإلمام بلغة ثانية، واكتساب معارف ومعلومات .. إلخ. والتجربة ما زالت في بدايتها، ورب من قائل علينا الانتظار حتى تجرب ثم نقيم التجربة.

وقد يكون السؤال في موضعه لو أن مقومات هذه التجربة قد أعدت سلفا أما أن هذه المقومات لم يتم توفيرها مسبقا يصبح السؤال لا معنى له. المعلم غير معد الإعداد التربوي الأكاديمي والإمكانات المتاحة قاصرة عن تحقيق الهدف.

رب من قائل أن صناع سياسة التعليم (ممثلة في السلطة) تنفذ ما يريده الناس أو ما يرونه مناسبا، وإن كان ذلك صحيحا، فمن هم هؤلاء الناس؟ هل هم الساسة، أم المفكرون، أم المتخصصون، أم عامة الشعب، أم كل هؤلاء؟

وما صلاحية ذلك في ضوء أوضاع غير ملائمة لتطبيق التجربة؟ هل لو قلنا مثلا - يجب إطالة فترة الإلزام حتى نهاية التعليم الثانوي، لكانت الاستجابة بمثل هذه السرعة؟ أم أن تجربة تدريس اللغة الإنجليزية في الابتدائي لا تكلف الدولة شيئا؟ اللهم إلا تدريب نظري لعدد محدود من المعلمين (معظمهم من غير المتخصصين)؟

أن هذا المثال ربما يعكس نوعا من التخبط في سياسة التعليم ناتج عن سوء في التخطيط والسرعة في اتخاذ القرار دون دراسة علمية منهجية متأنية. إن عدة عوامل تشكل قوى ضغط إلى سياسة التعليم تستدعي الاستجابة للتحدي لهذه القوى.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في البحث عن تلك العوامل الضاغطة التي تمثل تحديات يجب مواجهتها من قبل صناع سياسة التعليم.

وتتحدد هذه المشكلة في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما المقصود بالسياسة التعليمية وما أهدافها ووظائفها؟

٢- ما القوى المؤثرة في رسم السياسة التعليمية؟

٣- ما أثر توجهات السلطة على سياسة التعليم؟

٤- ما موقع التعليم في ميزان الأولويات من قبل السلطة؟

٥- كيف تكون الاستجابة للتحدي لتلك القوى الضاغطة على سياسة التعليم؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

مع تطور السياسة التربوية يتعين على التخطيط التربوى أن يتكيف مع الأوضاع الجديدة، ولكنه كما سبق القول مرتبط بالمشروع السياسى الكبير للدولة، إذ أنه (التخطيط التربوى) محصلة لثلاث قوى سياسية على الأقل هى:[٣]

١- القوة السياسية المؤسسية للدولة.

٢- القوة السياسية للمسئولين التنفيذيين مثل جماعات الضغط، القوى المؤثرة فى اتخاذ القرارات، جماعات الأقاليم التى تمارس ضغوطها غالبا على المستوى المحلى.

٣- القوة السياسية للمخطط التربوى.

وتقف وراء السياسة التعليمية إذا عدة قوى تؤثر فى بنيتها وفى هيكلها وفيما يتخذ بشأن النظام التعليمى من قرارات.

أن التعرف على هذه القوى يشير إلى أهمية مثل هذه الدراسة حيث أن تحديد (قوى الضغط) ربما يساعد فى (تحدى الاستجابة) لتلك القوى التى لا شك تحول دون تحقيق أهداف التعليم بصفة عامة، كما أنها تقف عائقا فى معظم الأحيان أمام المخطط التربوى والسياسى ومتخذ القرار خاصة مع كثرة البدائل والاختيارات والتفضيلات، وبصفة أخص عندما تكون أيا من هذه البدائل لم تضع الحلول الكاملة لمشكل معين.

أن أهداف الدراسة الحالية يمكن تحديدها فيما يأتى:

١- تحديد ماهية السياسة التعليمية وأهدافها ووظائفها.

٢- التعرف على القوى المؤثرة فى رسم سياسة التعليم.

٣- الكشف عن أثر توجهات السلطة على سياسة التعليم.

٤- بيان موقع التعليم فى ميزان الأولويات من قبل السلطة وأثر ذلك على سياسة التعليم.

٥- التعرف على السبل التى تسهل التعامل مع القوى الضاغطة من أجل الاستجابة لتحدى هذه القوى.

خطة الدراسة:

تنهج الدراسة نهجا وصفيا لمناقشة مشكلتها والإجابة على تساؤلاتها فيما يتعلق بالقضية الأساسية التى تعالجها (قوى الضغط وضع السياسة التعليمية).

والدراسة فى معالجتها لهذه القضية، تسير وفقا للخطة الآتية:

أولا: سياسة التعليم .. ماهيتها وخصائصها .. أهدافها ووظائفها.

ثانيا: القوى المؤثرة فى رسم السياسة التعليمية.

ثالثا: توجهات السلطة وسياسة التعليم.

رابعا: التعليم فى ميزان الأولويات.

خامسا: سياسة التعليم .. التحدى والاستجابة.

أولا: سياسة التعليم .. ماهيتها وخصائصها .. أهدافها ووظائفها:

تبدو السياسة العامة للدولة – أية دولة – من حيث البناء مرتبطة بعدة عناصر لازمة لصنع هذه السياسة، منها الأهداف والخطط والبرامج والقرارات والنتائج والقوانين واللوائح. وقد تترجم السياسة العامة إلى بعض أو كل هذه العناصر.

وهناك من يغلط كما يرى جرانت Grant بين صنع السياسة (Policy 0 making) وصنع القرار، إذ أن صنع السياسة يعنى تصميم أو بناء يمر بعدة مراحل تبدأ بتحديد الأهداف وينتهى باللوائح والقوانين، بينما صنع القرار قد يكون ضمن مراحل عملية بناء السياسة[٤].

وتمر عملية صناعة السياسة العامة أساسا بعدة خطوات هى:[٥]

١- مشكلة حادة أو تفكير فى تطوير ملح فى جانب معين أو موقف جديد يفرض نفسه.

٢- التعرف على الموقف الجديد وتحديده وتحليل عناصره فى ارتباطها معا وبغيرها من المتغيرات.

٣- البحث عن الحلول وتحديد اتجاه معين مرغوب فيه (الاستراتيجية).
٤- اتخاذ القرار (تنفيذ الحل فى ضوء الاتجاه المرغوب).
٥- النتائج والتقويم.

وإذا كنا بصدد التقويم لخطة تربوية معينة، يجب النظر بعين الاعتبار إلى أن عملية التخطيط نفسها مرتبطة بعدة أبعاد، من أهمها الأبعاد السياسية(٦). إذ أن عملية التخطيط التربوى تسير وفقا لنمط سياسى محدد سلفا.

وتعبر السياسة التعليمية عن الجهود المنظمة التى ينبغى أن تبذل لتحقيق أهداف معينة قد تكون عاجلة أو آجلة، وهى بذلك تعبر عن الاختيارات الأساسية التى يصنعها المجتمع عن طريق أفراده والتى تعززها الدولة وتلتزم بها.

ومن ثم تكون السياسة التعليمية الإطار العام الذى يوجه العمل الإدارى والفنى فى النظام التعليمى، كما أنها الإطار الذى تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام بصفة عامة(٧).

وتعد السياسة التربوية إطارا للعمل فى جميع ميادين التربية سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها كالإصلاحات والتجديدات فى البنى والمفاهيم والأساليب ومحو الأمية والتربية البيئية .. إلخ(٨).

ويصف (جرانت Grant) السياسة التربوية إلى أربعة أنواع حسب مجال اهتمام كل منها كما يلى:

١- سياسة تهتم بالوظائف الأساسية للمعاهد التعليمية، تشمل الأهداف - التمويل - تسجيل الطلاب - منح الشهادات والدرجات العلمية.
٢- سياسة تهتم بالمبانى والأثاثات والهيكل الإدارى والنظام التربوى ككل.
٣- سياسة تهتم بالإشراف والنقل والنجاح والرسوب والتسرب و .. إلخ.
٤- سياسة تهتم بتوفير المصادر المالية وصيانة المبانى والأجهزة والمعدات.

وللسياسة التعليمية أهداف أساسية من أهمها:(١٠)

١- أهداف عامة طبيعة فلسفية وثقافية وروحية تعكس أفكار معينة عن مطالب الوطن والعالم فى مرحلة معينة.

٢- أهداف سياسية تعبر عن الاتجاهات القومية.

٣- أهداف اقتصادية يمكن تحقيقها فى مرحلة من مراحل التنمية.

٤- أهداف تربوية واسعة تحدد الموجهات الرئيسية التى يحتاجها النظام التعليمى لتحقيق أهدافه.

٥- أهداف تربوية بحتة (خاصة) تقوم بها مراحل التعليم المختلفة وأنواعه.

وللسياسة التعليمية وظائف أساسية عامة، من أهمها:[١١]

١- توفير الشعور بالأمن لجميع العاملين.

٢- توفير الوقت والجهد والمال على المستويات الإدارية والفنية.

٣- تيسير عملية صنع القرارات على المستوى الإدارى.

٤- عدم التغير بتغيير الأفراد المسئولين.

٥- توفير نوع من الاتساق فى القرارات التى تصدرها الأجهزة المختلفة بشأن المشكلات المتشابهة.

٦- توفير أساس لتقويم الخطط القائمة والمقترحة.

بعض ملامح السياسة التعليمية فى مصر:

تقوم السياسة التعليمية فى مصر على عدد من الأسس والمقومات من أهمها:

- التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن.
- التعليم مجانى فى مؤسسات الدولة مما يحقق العدل الاجتماعى وسد الفجوة بين المواطنين وفى مختلف البيئات.
- نشر التعليم أحد أسس تحقيق الديموقراطية وترسيخها.
- التعليم هو المصدر الرئيسى لتوفير الكوادر الفنية والعلمية والإدارية الماهرة.
- تطوير التعليم عملية متدرجة، تتضمن فى الكثير من جوانبها تغييرات ثقافية، ينبغى أن تكون هادئة ومتدرجة.

- تطوير التعليم عملية متدرجة، تتضمن فى الكثير من جوانبها تغييرات ثقافية، ينبغى أن تكون هادئة ومتدرجة.

- تطوير التعليم لا يتم بصورة سليمة عن طريق قرارات سريعة مفاجئة، وذلك لكونه مرتبطا بمفاهيم واتجاهات قد تحتاج إلى تعديل، وقد يوجد بعضها بين المنفذين، وقد ينتشر بعضها بين عامة الناس
- تطوير التعليم عملية ينبغي أن تتم في إطارها الطبيعي كمنظومة فرعية من منظومات المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به.
- تطوير التعليم عملية مستمرة باستمرار تطور المجتمعات، ولا تنعزل عما يحدث في العالم من متغيرات.[١٢]

ثانيا: القوى المؤثرة في رسم السياسة التعليمية (قوى الضغط):

السكان:

يشكل العامل السكاني أحد أهم الضغوط المؤثرة، لا في صنع السياسة التعليمية فحسب، بل في صنع السياسة بصفة عامة. إذ أن جغرافية السكان ومعدلات النمو وتوزعهم حسب النوع والجنس ومستوى التعليم و ..إلخ، كلها خصائص تؤثر في القرارات التي تتخذ بشأن أي إصلاح أو تجديد.

وزيادة السكان بمعدلات مرتفعة تشكل ضغطا على التعليم من حيث توفيره ومن ثم الأموال المرصودة له خاصة في ضوء إمكانات محدودة.

وتشير إحصاءات السكان في مصر إلى زيادة عددهم من حوالي ٦ مليون في عام ١٨٨٢م إلى حوالي ٥٨ مليون في عام ١٩٩٢م. أي أن عدد السكان في مصر قد تضاعف حوالي عشر أضعاف خلال مائة سنة وعشر سنوات. كما تشير تقديرات السكان إلى أن عدد السكان في مصر سيرتفع إلى حوالي ٦٨ مليون عام ٢٠٠٠م، وإلى حوالي ٩٠ مليونا عام ٢٠٢٥م.[١٣]

هذه الزيادة السكانية السريعة مرتبطة بعوامل أخرى سياسة واقتصادية واجتماعية أدت إلى زيادة في عدد المحرومين من التعليم، وتشير دراسة سابقة حديثة في هذا المجال إلى أن حوالي ٥٦٪ فقط ممن هم في سن التعليم يلتحقون

به فى جميع مراحله، بيمما النسبة الباقية ٥٤٪ تؤجل لحين توفير اماكن لها بمراحل التعليم المختلفة، وربما بعد سنة أو سنتين أو أكثر.[١٤]

وهناك الطلب المتزايد بسرعة على التعليم فى الدول النامية بسبب ديناميات السكان والنمو الاقتصادى والنمو الاقتصادى والاجتماعى، من جهة، والارتفاع الكبير فى نفقات التعليم من جهة أخرى. مما يؤكد على أهمية التجديدات التربوية التى تقيم التوازن بين المتطلبات والإمكانات المتوفرة.[١٥]

وهناك ظاهرة التحول من الريف إلى الحضر وما يترتب على ذلك من ضغوط من حيث توفير التعليم الذى يواكب هذا التحول. كما أن توزع السكان بين الريف والحضر (٥٦٪ سكان الريف، ٥٤٪ سكان الحضر) يحتاج إلى توازن فى الخدمة التعليمية التى تقدم لكل من الريف والحضر. وإذا كانت نسبة الذكور فى السكان ٥١٪، الإناث ٤٩٪ فى مصر، فإن ذلك يتطلب زيادة عدد الإناث فى التعليم.[١٦]

وترتبط السياسة التعليمية بدراسة أوضاع السكان، فجميع أنواع التخطيط السياسى والاقتصادى والاجتماعى تعتمد على معرفة الواقع الحالى للسكان وتدفقاته المستقبلية – كما أن توزع السكان حسب العمر والجنس و.. إلخ، والذين هم فى عمر التعليم المدرسى يشكل الأساس لأية سياسة تربوية.[١٧]

وهكذا يتضح أن اتجاهات السكان من حيث معدلات نموهم وتوزعهم الجغرافى تعد من أهم القوى الضاغطة التى تؤثر فى رسم السياسة التعليمية والتى تحتاج من صانعى هذه السياسة إلى تصور لوضع خرائط تربوية مرنة بحيث تستوعب التدفقات السكانية المستمرة بما يتناسب مع كل بيئة جغرافية فى ضوء السياسة العامة للتعليم.

الطلب الاجتماعي على التعليم:

أمام قوى الطموح الإنساني يزيد الطلب الشعبي على التعليم في كل مراحله، وقد ترتب على شدة الطلب الاجتماعي في الستينات والسبعينات من هذا القرن أزمة في التعليم.

وقد أشار (كومز Coonbs) إلى عدة قوى تزيد من حدة الطلب الاجتماعي على التعليم، من أهمها:[١٨]

- الزيادة الكبيرة في تطلعات الآباء، والأبناء نحو التعليم.
- اعتبار التعليم عاملا أساسيا وهاما في التنمية الشاملة.
- الزيادة المطردة في عدد السكان.

وقد أدى التفاعل بين هذه القوى إلى زيادة كبيرة في عدد المقيدين بالتعليم. فقد زاد عدد المقيدين بالابتدائي – مثلا – في العالم بنسبة أكبر من ٥٠٪، كما زاد عدد المقيدين بالثانوي والتعليم العالي بنسبة أكبر من ١٠٠٪، وذلك خلال الفترة من الخمسينات إلى السبعينات.[١٩]

ولشدة الطلب الاجتماعي على التعليم، وسعت الدول النامية دائرة التعليم بها خاصة بعد استقلالها حتى ترضى طموحات أبنائها خاصة الذين حرموا من التعليم فترة من الزمن.

ففي الدول العربية – مثلا – ارتفع عدد الطلاب بالمرحلة الأولى من ١٢ مليون (عام ١٩٧٠) إلى ٣٠ مليون (عام ١٩٩٠) (٢٠)

كما أن هناك عدة قوى أثرت ولا زالت في زيادة الطلب الاجتماعي في معظم بلدان العالم، منها ما يتعلق بالناحية الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية.

فيما يتعلق بالناحية الاقتصادية، آمنت كثير من حكومات الدول بأهمية التعليم كاستثمار في البشر وبعائده الاقتصادي.

وفيما يتعلق بالناحية الاجتماعية، يطمح الكثير من الأفراد إلى مراكز اجتماعية وفرص وظيفية عن طريق التعليم.

وفيما يتعلق بالناحية السياسية، تهتم الدول بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبنائها لإزالة الفروق بين الطبقات، ولمزيد من انتشار التعليم فى الريف والمدن والتجمعات السكانية المختلفة التى حرمت من التعليم.[21]

وبالنسبة للتعليم الجامعى، لم يعد تعليما خاصا للقلة المتميزة اجتماعيا، ولا حتى حكرا على المتميزين عقليا أو تحصيليا، بل أضحى هذا التعليم حقا لكل المواطنين.

كما صارت الجامعة فى متناول كل طالب يستوفى متطلباته الأكاديمية، وقد ترتب على ذلك نشوء ضغط على القبول بالجامعات أكدتها من جهة مركز الجامعة ومكانة طلابها الاجتماعية وقيمة التعليم الذى تقدمه، كما أكدتها من ناحية أخرى تطلعات أفراد المجتمع للحصول على فرصة التعليم[22].

وهكذا يتضح أن الطلب الاجتماعى يشكل أحد القوى الضاغطة على مؤسسات التعليم من حيث الاستيعاب وتطوير البرامج التعليمية وتوفير الإمكانات العلمية والمعملية، ويؤثر بالتالى على السياسة التعليمية وتوجهاتها.

وبالرغم من ذلك، وبسبب التقاء الإرادة السياسية للحكومات مع الطلب الاجتماعى على التعليم – كما يعبر حلاق Hallak – فقد تحقق تقدما تعليميا ملموسا ومطردا فى فترة الستينات والسبعينات، غير أن هذا التوسع السريع جلب معه مشكلات التكلفة المتزايدة والنوعية المنخفضة التى اكتسبت مقومات الأزمة التعليمية فى الثمانينات[23].

وهذا يلقى عبئا كبيرا على صانعى السياسات التعليمية من حيث مراعاة جانبى الكم والكيف عند التخطيط لمستقبل التعليم.

القوى الثقافية:

يذهب جاك حلاق Jacque Hallak إلى القول بأن "من مهام التعليم الأساسية – منذ الأزل – المحافظة على الثقافة المتوارثة ونقلها إلى الأجيال الجديدة". واليوم يضاف إلى هذه المهام إمكانية فتح طرق جديدة واسعة للتبادل

الثقافى، بكل ما ينطوى عليه ذلك من احتمالات للفهم والتعاون المتبادل، من خلال قنوات الاتصال الجديدة التى فتحت عن تقدم العلوم والتكنولوجيا، وقليلة تلك هى الثقافات التى ظلت جامدة أو ستظل كذلك[٢٤].

وهى مهمة صعبة تواجه التعليم ذلك لأن انفتاح المجتمعات وتلاقى الثقافات يؤدى إلى إضفاء قدر من النسبية على المعايير والقيم، وقد يترتب على ذلك انتشار "ثقافة هروبية" – على حد تعبير (أحمد مختار امبو) – تؤدى إلى زعزعة البنى السيكولوجية والتنظيم المادى والأخلاقى والقيمى للمجتمع[٢٥].

أن مهمة التعليم تعد صعبة ومزدوجة فى آن واحد حتى تحمى الهوية الثقافية عند التلاقى مع ثقافات الآخرين، إن السياسة التعليمية أمام تحديات صعبة فيما يتعلق بالقوى الثقافية من حيث الانفتاح الثقافى والقنوات الثقافية والثوابت الثقافية واضطراب القيم الثقافية وثنائية الأصالة والمعاصرة، وأخيرا العولمة أو الكوكبة Globalizem فالثورة العلمية الهائلة فى مجال الاتصالات أدت إلى ظهور مفهوم العالم كقرية صغيرة، والاتجاه نحو الكونية أو العولمة فى مجال الثقافة باعتباره قدرا محتوما نحو ثقافة موحدة.

وفى تحليله لهذا الاتجاه يؤكد (حامد عمار) على ضرورة التمييز الواعى بين العالمية والإنسانية من ناحية وبين العولمة أو الكوكبة من ناحية أخرى، وبين سيادة الدولة وخصوصيتها الثقافية من ناحية وبين القرية الصغيرة وهيمنة الدول الكبرى من ناحية.

ويقول نحن مع العالمية والإنسانية التى ترى أن إنتاجها وثقافتها متاحة لكل الشعوب وفق اختيارها الحر، أما العولمة والكوكبة فى صورتها الواقعية فإنها تحمل فى ثناياها غزوا ثقافيا وفرض نمو قيمى يعتبره أصحابه خاتمة ما بلغته حضارة الإنسان، وأنه نهاية التاريخ فى صناعة أفضل نمط حضارى[٢٦].

التقدم العلمي التكنولوجي

نحن أمام ثورة ضخمة في المعلومات والمعارف وتحليل البيانات، ويتوقف النجاح الاقتصادي للدولة على الحصول على المعلومات، فهي أساس ضروري لأي تخطيط علمي في أي ميدان. فالتخطيط لمستقبل التعليم مثلا بحاجة لأي قاعدة من البيانات التي تساعد المخطط على عمل التدفقات والإسقاطات والتنبؤات المختلفة لفترات زمنية مستقبلية. وتتوقف كفاية هذه العمليات والتنبؤ بها على دقة المعلومات المتوفرة في سنة الأساس.

وكل الدول تحرص على تحسين نظمها التعليمية، لكن الفروق في قدراتها على الاستفادة من الابتكار شديدة الاتساع فقد كان عدد الفنيين والمهندسين والعلماء لكل مليون من السكان بأفريقيا ٣٤٥١ في عام ١٩٨٥م، بينما بلغ عددهم ١١٦٨٦ في آسيا، ١١٧٥٨ في أمريكا اللاتينية، ٧٠٤٥٢ بالدول الصناعية[٢٧].

والمشاهد أن الدول النامية تنقل التكنولوجيا كما هي من الدول المتقدمة حتى في مجال التعليم، ظنا منها أنها بذلك تلتحق بركب التقدم العلمي التكنولوجي، وقد تكون هذه التكنولوجيا غير مناسبة للدول الناقلة. ومن ثم تصبح التكنولوجيا المنقولة أداة معيقة للتقدم بدل أن تكون مساهمة فيه.

وكثير من التكنولوجيا المنقولة أثبتت عدم ملائمتها للدول النامية. إذ يجب ألا يقتصر الأمر على النقل، بل أن أهم شئ هو أن تقوم الدول النامية بابتداع تكنولوجياتها الخاصة بها والمناسبة لها، ولتحقيق ذلك يقتضي الأمر إعداد متخصصين في العلوم الأساسية مع جهاز لتسهيل البحث العلمي لحث وإرشاد تنمية التكنولوجيات المحلية المتاحة[٢٨].

والمعروف أن التقدم العلمي التكنولوجي يعتمد على توفر العلماء والباحثين في التخصصات الأكاديمية والتكنولوجية، وهذا ما يجب أن يهتم به صناع سياسة التعليم فيما يتعلق بسياسات القبول بمختلف مراحل التعليم خاصة التعليم الحامعي. إذ في الوقت الذي نحن فيه بحاجة إلى خريجي الكليات العملية والتقنية

نجد أن عدد المقبولين أو الخريجيين بالكليات العملية فى الجامعات المصرية خلال السنوات (١٩٨٧/٨٦ - ١٩٩٢/٩١) سجل ١٣,٤٪ يقابله ٢١,٥٪ بالكليات النظرية[٢٩].

والتقدم العلمى والتكنولوجى يصبح إذن من القوى الضاغطة فيما يتعلق بتخطيط سياسة التعليم، والمجتمع المتطور عليه أن يستجيب ويستوعب التقنية الحديثة والمستحدثات العلمية والتكنولوجية، إذ من المعلوم أنه حينما تبدأ التنمية الصناعية فإن مجموعة القيم والمواقف والنظم الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية سوف تتجاوب مع التنظيمات الجديدة مما يفرض على التربية والتخطيط التربوى ضرورة التطوير والتجديد[٣٠] شريطة أن تكون الاستجابة للتطوير والتجديد من قبل التربية والتخطيط التربوى متناسبة ومتوافقة مع ظروف المجتمع.

إذ أنه فى أثناء محاولة تطوير برامج تربوية بقصد التنمية العلمية والتقنية يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مناسبة التقنية المستوردة من حيث المعرفة بها وتجريبها ومدى إسهامها فى التنمية القومية[٣١]، وإلا شكلت هذه التكنولوجيا عائقا لتطوير البرامج التربوية.

القوى المستقبلية (توقعات المستقبل):

أن احتمالات المستقبل الاقتصادية - مثلا - للبلاد النامية، كما يقول حلاق Hallak، سوف تميل حسب ميول الاقتصاد العالمى، وليس من السهل تقدير احتمالات المستقبل للاقتصاد العالمى.[٣٢]

وثمة علاقة وطيدة بين التنمية الاقتصادية والتنمية التربوية، ولذا فإن مستقبل التربية لابد أن يتأثر بمستقبل النمو الاقتصادى، وفيما يبدو أن حدة الضغوط المالية على التعليم سوف تزيد مستقبلا، مما دعى البعض للحديث عن الترشيد فيما يمكن أن نطلق عليه التربية فى حالة التقشف Education in Austerity والدعوة إلى البحث عن أنماط أخرى للتعليم بجانب التعليم النظامى[٣٣].

أن توقعات المستقبل فيما يتعلق برسم السياسة التعليمية والتخطيط للتعليم فى المستقبل تشكل صعوبة لكلا من المخطط التربوى ومتخذ القرار.

بالإضافة إلى صعوبات التنبؤ بالأوضاع التربوية فى المستقبل وإسقاطها وتوقعها، فى حالة الخطط الشاملة طويلة الأجل. يرى (هايمومانيتين Heimo Mantynen) أنه لم يتم التوصل إلى وسيلة يعتمد عليها فى ترشيد القرار، متى وكيف ينبغى أن تغير وتعدل الخطط التربوية الشاملة[٣٤].

وهناك قوى ضاغطة فيما يتعلق بتوقعات المستقبل وصنع السياسة التعليمية منها – على سبيل المثال لا الحصر – الظروف الطارئه كالحرب أو الكوارث الطبيعية، وفى مثل هذه الحالات سوف تضطر الدولة إلى التفضيل بين البدائل والاختيار بين الأوليات، وربما لا يكون التعليم على رأس هذه الأولويات، وسوف تتأثر بذلك الخطط التربوية.

ومستقبل النظام التعليمى – فى رأى هانز Hans – محصلة نهائية لآليات (مكانيزمات) عملية التخطيط التربوى، وهذه العملية مرتبطة بعدة متغيرات معقدة منها الطبيعة السياسة للتخطيط التربوى[٣٥].

ومعنى هذا أن التخطيط التربوى فى النهاية محكوم بعدة قيود منها القيود السياسية التى تؤثر فى عمليات التخطيط بدءا من تحديد الأهداف وانتهاء بالأساليب اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

ثالثا: توجهات السلطة وسياسة التعليم:

أن الخوض فى التفاصيل عن توجهات السلطة فيما يتعلق بسياسة التعليم أكبر من أن تغطيها الدراسة الحالية.

وحسبما تسمح به صفحات الدراسة سوف تتم مناقشة بعض توجهات السلطة فيما يتعلق بثلاث قضايا مرتبطة بسياسة التعليم، هى:

١- ديمقراطية التعليم.

٢- المركزية واللامركزية فى صنع القرار التربوى.

٣- المعونة الخارجية للتعليم.

أ - ديمقراطية التعليم:

بالرغم من التقدم الهام الذى تم إحرازه فى مجال التعليم فإن ديمقراطيته ما زالت فى كثير من الدول بعيدة عن التحقيق، هذا مع أن إسهام التعليم فى التنمية يتمثل فى عدة جوانب منها تكافؤ الفرص التعليمية، وهناك بلا شك علاقة بين التعليم والتنمية وتكافؤ الفرص التعليمية(٣٦).

وما زالت هناك فروق كبيرة من حيث فرص الالتحاق بالتعليم وبالتالى عدم المساواة فيه، خاصة بين أطفال الريف والحضر أو بين الجنسين أو بين الطبقات الاجتماعية، وفرص الترقى فى التعليم لأبناء الطبقات الأعلى أفضل من دونهم، ويترتب على ذلك فروق فى التحصيل بين أبناء الطبقات المختلفة.

ويشير (هيوسن Husen) إلى أن الفروق بين الطلاب فى الأداء تنتج عن الخلفية الاجتماعية والأسرية لهم، إذ أن تقدم الطلاب فى المدارس والجامعات إنما يحققه المستوى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى للعائلة(٣٧).

ويشير (مالكولم Malcolm) إلى أن التعليم بوضعه فى الدول النامية يعتبر مولدا لكثير من صور انعدام المساواة والعدالة ومدعاة لكثير من الظلم فى الإطار الاجتماعى بصورته الواسعة.(٣٨)

والتعليم فى مصر - كما تنص اللوائح والقوانين - حق تكفله الدولة لجميع المواطنين، كما أن التعليم فى مصر بالمجان وهو إلزامى حتى سن ١٤ سنة وهى سن الانتهاء من التعليم الأساسى.

والتعليم الأمثل للمجتمع الديمقراطى هو التعليم الذى يشمل جميع الأفراد القادرين بلا استثناء(٣٩).

كما أنه التعليم الذى يسمح بالحرية فى الرأى والفكر والتوجه دون حكر على رأى أو مصادرة لفكر. فكل فكرة للتربية فى نظام الديمقراطية لا تفهم ولا تتم بمعزل عن الحرية الفردية(٤٠).

أن هذه القضية يجب أن تشغل بال صناع سياسة التعليم فقد يتبادر إلى الذهن أن المساواة فى التعليم تعنى القبول فيه أو بلوغ نسبة الإلزام ذروتها ١٠٠٪.

إلا أن هذا القول يجانبه الصواب حيث أن المساواة فى التعليم النظامى لا تكفى دائما، وليست مرادفة للمساواة فى القبول وتحقيقه النجاح وحتى فى الدول التى زادت فيها مدة الدراسة وكان التعليم بالمجان يجد الطلاب المنحدرون من أوساط فقيرة صعوبة فى مواصلة دراستهم.[٤١]

أن تكافؤ فرص التعليمية أعم وأشمل من مجرد التوسع فيه، فهو يعنى التكافؤ فى الفرص الاستثمار بنجاح، وإيجاد أساليب جديدة للتعليم تلائم كل فرد، وتطوير جودته. لذا فالدعوة ملحة إلى ديمقراطية التعليم بمفهومها الحقيقى الواسع الذى يؤمن لكل فرد حد أدنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ وممارسة دوره كمواطن منتج وتحقيق ذالته كإنسان.[٤٢]

وفى مجتمع ينشد الديمقراطية ويرفع شعارات العدالة والحرية والمساواة وتكافؤ الفرص فى التعليم (وهى عناصر ضاغطة فى رسم السياسة العامة للدولة وبخاصة فى صنع سياسة التعليم) هناك سؤالان هامان هما:

١- ما أهمية الحديث عن تكافؤ فرص التعليم حين تكون الفرص الاقتصادية والاجتماعية خارج قطاع التعليم غير متكافئة؟

٢- عندما لا تكون الفرص خارج قطاع التعليم متكافئة، فلأى درجة يمكن الاعتماد على نظام التعليم لتصويب الوضع، وكيف ذلك، وبأى ثمن وبأية شروط؟

إن هذه التساؤلات مرتبطة بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية القائمة، كما أنها ذات علاقة بمسألة الإدارة السياسية والبدائل والأولويات فى المجال التعليمى، وكلها مرتبطة بمشكلات التنمية التى تنعكس بدورها على التعليم.

ب- المركزية واللامركزية فى صناعة القرار التربوى:

إن مجتمعا ينشد النمو والتقدم ولابد أن يعى عن بصيرة دور التعليم وأهميته فى التنمية الشاملة. ولا شك أن أى إصلاح أو تطوير فى التعليم ستكون له نتائج

إيجابية طالما كان هذا الإصلاح مدروسا وفقا لأسس علمية. والإصلاح التربوى وما يرتبط به من عمليات لا يتصور حدوثه دون قرارات تربوية توضح سياسته وأهدافه وأهميته وأسلوب تحقيقه.

والقرار التربوى يصدر بهدف مواجهة موقف معين، أو القيام بإجراءات معينة لحل مشكل قائم أو.. إلخ. وهو يصدر عن الإدارة التعليمية – حيث سلطة إتخاذ القرار – سواء كان على المستوى المركزت (ديوان الوزارة بالقاهرة) أو المستوى اللامركزى (مديريات التربية والتعليم فى الأقاليم) أو المستوى الإجرائى (المدارس).

وكثيرة هى تلك القرارات التربوية التى تصدر على المستويين المركزى واللامركزى، والمشاهد أنه عند كل مشكلة تربوية، تصدر قرارات، وحين نرفع شعارات التغيير أو التطوير فى نظمنا التعليمية وأهدافنا التربوية، تتساقط القرارات كالأمطار، بعضها كالسيف البتار وبعضها ثقيل كالسيل الجارف – على حد تعبير أميل فهمى – وجمهور المعلمين والإداريين منسيون ولا يشاركون، وهم مؤمنين بأن هذه القرارات، على شدتها – لن تعيش طويلا، ثم يأتى عليها النسيان.(٤٣)

وقد دعى ذلك البعض إلى تشبيه القرار التربوى حين يصدر عن سلطة الإدارة التعليمية، بالرغيف الساخن، حين يخرج من الفرن المشتعل، يلسع من يلمسه، ولكن ما أن تمر عليه ساعة حتى يفقد حرارته، ثم يصير باردا .. ثم يغطيه الفطر والعفن.(٤٤)

ولعل هذا الوصف يشير إلى التسرع فى إصدار القرارات التربوية دون دراسة علمية ودون مشاركة أصحاب الرأى والمشورة وهم من العاملين فى المجال التربوى والذين لا يمكن إهمال خبراتهم.

ويبدو أن معظم – أن لم تكن كل – القرارات التربوية التى تصدر بشأن التعليم فى بلدنا مركزية من السلطة الأعلى فى ديوان وزارة التعليم خاصة تلك القرارات المتعلقة بالتطوير الشامل للنظام التعليمى.

ولا شك أن ذلك يعكس مردودا سلبيا على كفاية التعليم. إذ كيف يمكن أن نتجاهل قيمة المشاركة ممن هم فى الميدان الواقعى للحقل التربوى بما فيه من اختلالات وتناقضات وسلبيات.

ومن ثم نود التأكيد على أهمية إسهام رجال التربية وقادتها عند التخطيط لأى إصلاح أو تطوير أو عند صنع السياسة التعليمية، ومهما كان هذا الإسهام متواضعا سيكون له مردود إيجابى لصالح النظام التعليمى.

جـ- المعونة الخارجية للتعليم:

يعد تمويل التعليم والإنفاق عليه عصب العملية التعليمية، كما أنه من أهم المؤشرات الضرورية لنظام تعليمي متقدم. فالنظام التعليمى اليابانى يحظى بنصيب وافر من الميزانية القومية للدولة (١٢٪)، بينما لا يتعدى الإنفاق العسكرى ٧.٧٪.(٤٥)

وفى ذلك دلالة واضحة على الأولوية التى تعطيها الحكومة للتربية اليابانية.

وتعد الحسابات المتعلقة بالإنفاق بالإنفاق التعليمى هامة بالنسبة لمتخذ القرار إذ تساعده فى اتخاذ القرارات المرتبطة بالاعتمادات المالية المخصصة للتعليم، وهى بالطبع مرتبطة بالسياسة العامة للدولة وخطط التنمية بها.(٤٦)

وتبذل الحكومات ومنها مصر على اختلاف أشكالها جهودا لتوفير المخصصات المالية اللازمة لتمويل التعليم والإنفاق عليه. وقد تضطر بعض الحكومات إلى تخفيض ميزانية التعليم فى ضوء الظروف المتاحة، فيما يسمى بترشيد الإنفاق الحكومى، وقد يكون ذلك مقبولا شريطة ألا يؤثر ذلك على الخدمة التعليمية المقدمة ولو أن ذلك ليس بالأمر اليسير.

وقد تضطر بعض الحكومات إلى البحث عن بدائل - للإسهام فى الإنفاق على التعليم - كالمنح أو القروض أو المعونات الخارجية. وقد يكون ذلك هو الطريق الأسهل للتغلب على النقص فى تمويل التعليم، لكنه هو الطريق الأشد صعوبة فيما يترتب عليه من أثار سلبية تظهر مع مرور الزمن.

وتعد المعونات الخارجية للتعليم أشد قوى الضغط على سياسة التعليم التى تحتاج إلى تحديات أشد فى الاستجابة لهذه القوى. لكن كيف يمكن أن يتم ذلك؟ وكيف للسياسة التعليمية الخروج من هذا المأزق؟ هذا هو السؤال الهام.

وقد لجأت مصر إلى المعونة الخارجية كغيرها من بعض الدول النامية لمعالجة الأزمة التعليمية إن صح التعبير فى بعض جوانبها.

وقد أحتلت أمريكا موقعا متميزا فى التعاون الأجنبى فى مصر بصفة عامة، وفى مجال التعليم وتمويله الخاص، حسبما توصلت إليه دراسة سابقة حديثة فى هذا المجال.(٤٧)

وقد وقع الجانبان المصرى والأمريكى اتفاقا لدعم عملية إصلاح التعليم فى مصر يعرف باتفاق {منحة مشروع التعليم الأساسى بين مصر وأمريكا} تحت رقم ٢٦٣ – ١٣٩ فى ١٩٨١/٨/١٩م، وبمقتضى هذا الاتفاق يقدم الجانب الأمريكى المساعدة الفنية لتخطيط وتنفيذ التغيير التعليمى المرغوب.(٤٨)

وبناء على ذلك أصبح التعليم المصرى أحد القطاعات التى تقدم لها وكالة الولايات المتحدة الأمريكية للتنمية الدولية USAID مساعدة مالية.

وقد هدف برنامج هذه الوكالة لمساعدة التعليم فى مصر إلى تحسين كيف التعليم، وتحقيقا لذلك تضمن نشاط الوكالة لدعم التعليم فى مصر عدة ميادين رئيسية هى:

التعليم العام – تكنولوجيا التعليم – التعليم غير النظامى – تعليم المرأة – التخطيط وسياسات التطوير – تنمية القوى العاملة.

ولا يذهب المرء بعيدا إذا استنتج من ذلك أن هدف الوكالة المعلن وليس الخفى هو التدخل فى رسم سياسة التعليم وفى تنفيذ هذه السياسة أيضا.

أن دراسة قيمة – فى هذا السياق – تصدى لها (أحمد حجى، ١٩٩٢) تكشف الكثير عن مشروعات الوكالة الأمريكية تحت ستار المعونة الدولية للتعليم – لا فى مصر وحدها – ولكن فى الدول النامية.

إن سلبيات عديدة ترتبت على هذه المعونة الأمريكية للتعليم فى مصر من أهمها: [٤٩]

- تهديد الأمن القومى المصرى.
- تحقيق الاستراتيجية الأمريكية والأمن القومى الأمريكى.
- توظيف العمالة الأمريكية فى مشروعات تعليمية.
- تعميق التبعية للولايات المتحدة وأيديولوجيتها.
- إضعاف هيبة التشريع المصرى والرقابة الأمريكية على المشروعات المصرية المعانة.
- إشعار الرأى العام المصرى بالوجود الأمريكى المحسوس وأفضال الولايات للمتحدة الأمريكية.
- ضآلة ما يقدم من دعم أمريكى للتعليم المصرى بالمقارنة بآثاره السلبية.

وحول تقويم نتائج المعونة الخارجية للتعليم، أوضح (كومز Coombs) أنه بالرغم من فوائد هذه المعونة فمن المحتمل أنها أسهمت فى أزمة التعليم – فى الدول النامية – بطريقين أساسيين هما: [٥٠]

١- ساعدت على زيادة الطلب على التعليم، وأثارت آمالا من قبل القادة أكبر من الإمكانات الواقعية.

٢- التقليد المتمثل فى محاكاة الدول المانحة فى نماذجها وممارستها التعليمية حتى ولو كانت غير ملائمة.

ومن يدرى؟ ربما تكون مصر من ضمن الدول النامية التى تأثر نظامها التعليمى وما زال بهذه المعونات الخارجية للتعليم سواء كانت فى شكل منح أو معونات أو قروض!

أن هذه القضية تشكل تحديا هاما وخطيرا، ليس فقط أمام صناع سياسة التعليم، بل أيضا أمام السياسة العامة للدولة مما يستدعى البحث عن بدائل أخرى للإسهام فى تمويل التعليم والإنفاق عليه.

رابعا: التعليم فى ميزان الأولويات:

تكمن مناقشة التعليم فـى ميزان الأولويات من خلال بعدين، الأول موقع التعليم كأحد القطاعات التى تهتم بها الدولة وتضع له سياسته.

والثاني: الأولويات داخل النظام التعليمى ذاته فيما يتعلق بالاختيار بين البدائل فى سياسة التعليم، علما بأن البعدين غير مستقلين.

البعد الأول: التعليم فى دائرة اهتمام السلطة:

كثر الحديث وما زال عن أهمية التعليم من حيث أنه لم يعد خدمة تمن بها الحكومات على شعوبها، بل أنه استثمار حقيقى فى البشر يفوق كل أنواع الاستثمار الأخرى حتى ردد البعض "الاستثمار فى البشر أفضل من الاستثمار فى الحجـر" وهو قول صحيح علما بأن عائد الاستثمار فى البشر يتأخر عن نظيره فى الحجر.

وتولى الحكومات بصفة عامة نوعا من الاهتمام والعناية للتعليم، ويتمثل ذلك فيما ترصده الحكومات من أموال للانفاق على التعليم، إذ أن تمويل التعليم يعد ضمن المؤشرات الدالة على اهتمام الدولة به. ويظهر ذلك فى الدول المتقدمة، إذ تخصص نسبا كبيرة ميزانياتها القومية للإنفاق على التعليم.

ومصر من الدول التى تهتم بالتعليم وترصد له بعض الإمكانيات ولكن يبدو أنها ما زالت دون الأمل المطلوب، فعلى الرغم من ضخامة حجم صناعة التعليم - على حد تعبير (حامد عمار) - بل أنه من أضخم الصناعات فى مصر، إذ أن حوالى ١٢ مليون مسجلون فى مختلف مراحل التعليم فى العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢م على الرغم من كل ذلك فإن مؤشرات الإنفاق ما زالت متواضعة، ويؤكد ذلك أن نسبة الإنفاق على التعليم إلى الإنفاق الحكومى كانت ١٥,٨٪ (عام ١٩٧٠م) انخفضت إلى ١٢٪ (عام ١٩٨٨م).

كما أن هذه النسبة إلى الناتج القومى الإجمالى كانت ٤,٨٪ (عام ١٩٧٠) هى نفس النسبة (عام ١٩٨٦م).[٥١]

هذا على الرغم من الزيادة الكبيرة التى حدثت فى أعداد المقيدين بكل مراحل التعليم خلال هذه السنوات.

وقد يفسر ذلك تحويل اهتمام الدولة من التعليم إلى قطاعات أخرى ربما تكون هامة من وجهة نظر السلطة خاصة فى ظروف الحرب أو الدفاع أو الكوارث.

ويبدو أن ذلك قد حدث بالفعل حيث أن الإنفاق العسكرى فى مصر إلى الناتج القومى ارتفع من ٥.٥٪ عام ١٩٦٠ إلى ٨.٩٪ عام ١٩٨٦، كما أن الإنفاق العسكرى إلى الصحة والتعليم معا سجل نسبة مئوية قدرها ١٥٫٣٪ عام ١٩٨٦م.(٥٢)

ومعنى ذلك أن الإنفاق العسكرى قد فاق الإنفاق على كل من التعليم والصحة معا.

ويبدو أن مؤشرات الانفاق فى السنوات الأخيرة آخذا فى الارتفاع إذ تبلغ قيمة الانفاق العام على التعليم (الجارى والاستثمارى) حوالى ٦٫٣٪ من الناتج القومى. وقد رصد لميزانية الإنفاق على التعليم العام ١٩٩٥/٩٤ ما يقدر بحوالى ٩٫٢ مليار جنيه بزيادة تبلغ حوالى أكثر من ٢٥٪ عن ميزانية ١٩٩٣/٩٢م.(٥٣)

هناك إذن جهود مبذولة فى مجال الإنفاق التعليمى، لكن الأهم من ذلك هو مجالات هذا الإنفاق داخل النظام التعليمى ذاته فيما يمكن تسميته ترشيد الإنفاق كل فى موضعه. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ألا تكون مجالات الإنفاق مفروضة أو مشروطة بشروط معينة، كأن تكون مرتبطة أو مشروطة بشروط الزمان والمكان أو غيرها.

وهى مهمة صعبة تشكل أحد الضغوط على واضعى سياسة التعليم ومتخذى القرارات.

البعد الثانى: الأولويات داخل النظام التلعيمى ذاته:

عند التخطيط للتعليم، تواجه الخطط أحيانا بنقص أو قصور فى التمويل اللازم لتنفيذها على النحو المطلوب، وللتغلب على ذلك يحتاج المخطط التربوى أو متخذ القرار إلى الاختيار من البدائل فى ضوء نظام للأولويات.(٥٤)

وفى الدول النامية يصعب تحقيق أهداف الخطط التعليمية الشاملة لذا يلجأ المسئولون إلى التأكيد على البرامج التى تتمتع بأولوية عالية وتؤجل البرامج ذات الأولوية المنخفضة.

وهناك على الأقل ستة مجالات حرجة فيما يتعلق بالأولويات التربوية والاختيار فيما بينها فى حالة دولة نامية يوضحها {فريدريك هاربيسون F. Harbison} فى مؤلفه عن الأولويات والاختيارات فى تطوير المصدر البشرى هى:

١- الاختيار بين المراحل التعليمية.

٢- الاختيار بين الكم والكيف.

٣- العلوم والتكنولوجيا مقابل العلوم الفلسفية والإنسانية.

٤- التعليم فى المدرسة مقابل التعليم خارج المدرسة.

٥- نظام اختيار الحوافز (على أساس التفضيل بين المهن).

٦- اختيار نوعية الهدف من التعليم.

فبالنسبة للأولوية الأولى – مثلا – (الاختيار بين المراحل التعليمية) يواجه المخطط التربوى بعدة تساؤلات: هل يجب التركيز على المرحلة الابتدائية أم الثانوية أم التعليم العالى، عند التفكير فى أى استثمار فى التعليم؟ ربما من الممكن إعطاء أولوية لتعميم التعليم الابتدائى ولكن على حساب نفقات التعليم الثانوى والثانية للتعليم الابتدائى والعالى. وقد تعطى المرتبة العليا فى حساب نفقات التعليم الثانوى والثانية للتعليم الابتدائى والعالى. وفى أى الأحوال يصعب إعطاء نفس الأولوية لجميع أنواع التعليم فى نفس الوقت فى دولة نامية. إذ لا يمكن تحديد أولوية كاملة إلا بعد التفضيل بين الأولويات وفق نظام معين.[٥٦]

هذا النظام للأولويات سيكون مرتبطا بالاختيارات السياسية التى ستكون محكومة بدورها بعدة قوى ضاغطة سبق الحديث عنها.

وفى حالة الترشيد والاختيار بين البرامج تشكل الأولويات التربوية أحد المداخل الهامة فى التخطيط التعليمى خاصة فى حالة التقشف، لذا يصبح من

المهم أن يتوفر لصانعى سياسة التعليم خاصة عند أى تطوير تربوى - نظام الأولويات لأن التطوير التربوى عمل كثير الجوانب ولا يمكن انجازه متكاملا دفعة واحدة.[٥٧]

ويتضح مما سبق أن الأولويات داخل النظام التعليمى ذاته تشكل أحد الدعامات الرئيسية التى يجب أن توضع فى الاعتبار من قبل مخططى التعليم وصانعى سياسته. ولن يحقق نظام الأولويات أهدافه مالم يكن مرتبطة بأصحاب الخبرة والمتخصصين العاملين فى داخل الحقل التعليمى نفسه. وهنا تؤكد الدراسة على مبدأ المشاركة فى التخطيط وفى اتخاذ القرار.

خامسا: سياسة التعليم .. التحدى والاستجابة:

سبق أن بينت الدراسة وقوع سياسة التعليم تحت وطأة عدة قوى تم تناولها بالتفصيل من قبل من أهمها السكان، والطلب الاجتماعى على التعليم، والقوى الثقافية، والتقدم العلمى التكنولوجى، توقعات المستقبل، وتوجهات السلطة فيما يتعلق بديمقراطية التعليم والمركزية واللامركزية والمعونة الخارجية للتعليم.

هذه القوى متشابكة فيما بينها من تداخلات وتفاعلات، تؤثر بلا شك فى توجيه سياسة التعليم، وفقا لأهداف معينة وتؤثر بالتالى فيما يتخذ بشأن التعليم من قرارات ولوائح وقوانين.

إن صناعة السياسة التعليمية مرتبطة بظروف المجتمع وما يطرأ عليه من تغيرات سواء كانت داخلية أم خارجية، ذلك لأنها مرتبطة بالسياسة العامة للدولة وما يحكمها من توجهات على الصعيد العالمى والإقليمى والمحلى فى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

ومصر كدولة نامية تحاول اللحاق بركب التقدم والتطور تولى التعليم عناية ورعاية فى ضوء ظروف متغيرة وتقلبات مستمرة وقوى ضاغطة تؤثر فى سياسة التعليم التى هى جزء ن السياسة العامة للدولة.

والسياسة التعليمية تشكل إطار للعمل فى جميع مجالات التعليم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها وهى تعبر عن الجهود المنظمة التى يجب أن تبذل لتحقيق أهداف معينة قد تكون عاجلة أو آجله.

ولكنها عندما تكون فى مواجهة قوى ضاغطة تحتاج إلى تحدى فى الإستجابة لما يترتب على هذه القوى من آثار سلبية وتصبح أمام سؤال هام: كيف يكون التحدى فى الاستجابة لتلك القوى؟

أن بعض جوانب التحدى، تكمن الإشارة إليها فيما يلى:

أولا: هناك طلب متزايد على التعليم بسبب الزيادة السكانية وبسبب التقاء الإرادة السياسية للدولة مع الطلب الاجتماعى على التعليم ويتمثل التحدى الحقيقى فى كيفية مواجهة هذا الطلب وتلبيته مع إقامة التوازن بين المتطلبات والمكانات المتاحة، ومع مراعاة الكم والكيف فى ذات الوقت. ولابد لصانعة السياسة من نظام دقيق للمعلومات يتيح الفرصة لعمل تنبؤات وحسابات دقيقة تساهم فى تخطيط أفضل لتعليم المستقبل.

ثانيا: السياسة التعليمية حق مطلق لكل دولة، وهناك فى ذات الوقت اتجاه متزايد لاعتبارها عاملا رئيسيا للتوليف بين ثقافات مختلفة، وهو تحدى خطير، كيف يمكن مواجهته؟ أن هذا التوليف قد يخلط الأمور وتصبح القيم والمعايير نسبية، وتفقد بالتالى الهوية. أن السياسة التعليمية مطالبة بأن تعزز قيمة التعليم وتؤكد على أهميته فى حماية الهوية الثقافية عند التلاقى مع ثقافات الآخرين.

ثالثا: التقدم العلمى التكنولوجى قادم لا محالة ومستمر، ولابد من التكيف مع المستجدات التربوية، ولابد من الإصلاح التربوى وتطوير التعليم تمشيا مع الثورة التكنولوجية الهائلة، أن ذلك يتطلب تحديا من قبل المسئولين عن صناعة سياسة التعليم يتمثل فى تكنولوجيا مناسبة تتمثل فى تطوير برامج تربوية بقصد التنمية العلمية والتقنية. ويتطلب ذلك إعداد متخصصين فى العلوم الأساسية مع بحوث علمية تعمل على تنمية التكنولوجيا المحلية فى ضوء الإمكانات المتاحة. ويستدعى هذا التحدى كذلك إعداد الكوادر العملية

فى الدراسات الأكاديمية العملية إذ أن العكس هو الحادث الآن فى الدراسات الجامعية.

رابعا: توقعات المستقبل فى غاية الأهمية فى التخطيط التعليمى، وهى غالبا ما تشكل صعوبة أمام كل من المخطط التربوى ومتخذ القرار. ومستقبل التعليم يتأثر بمستقبل النمو الاقتصادى، مما يشكل تحديا فيما يتعلق بصناعة سياسة التعلم فى جوانب التمويل والإنفاق وإعداد الملتحقين بالمراحل التعليمية .. إلخ والتحدى فى الاستجابة لهذه التوقعات المستقبلية يستدعى سياسة تعليمية تعمل حسابا للمحاذير والمخاطر والمفاجآت وتحتاج إلى نظام أولويات مرن يستجيب إلى مثل هذه التوقعات.

خامسا: توجهات السلطة فيما يتعلق بديمقراطية التعليم يتطلب تحديا فى إتاحة أفضل الفرص المناسبة والمتساوية بين جميع المواطنين. وفيما يتعلق بصناعة القرار التربوى يتطلب الاتجاه نحو اللامركزية فى القرارات التربوية مع ضرورة المشاركة فى دراسة اتجاهات الرأى العام خاصة فى مجال التعليم حيث الخبراء والمعلمين ورجال التعليم وقادته. وفيما يتعلق بالمعونة الخارجية، فقد تضطر الدولة إليها لكنها دائما محكومة بشروط غاية فى الصعوبة، فإن كان ولابد منها فالسؤال الهام الذى يشكل تحديا عظيما هو، هل بالإمكان عند الضرورة ألا تكون المعونة بشروط خارجية؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك؟

سادسا: التعليم فى ميزان الأولويات من قبل السلطة يجعله دعامة من دعامات الأمن القومى، مما يجعل السلطة حريصة على توفير التمويل اللازم لنجاح خطط التعليم، وتشجيع البحث العلمى، وتأكيد استقلالية الجامعات. والتعليم داخل النظام التعليمى ذاته يحتاجه إلى سياسة تعليمية رشيدة تأخذ بنظام المشاركة فى صنع السياسة التعليمية وتؤمن بسياسة البدائل والاختيار بين الأولويات.

المـــراجـــع

١- محمد أحمد الغنام: مذاهب التخطيط التربوى من منظور مفهوم التربية المتطور، فى مجلة التربية الجديدة، العدد الأول، ديسمبر ١٩٧٣م، ص٣٠.

- هادية أبو كليلة: التخطيط التربوى معلم من معالم الخطاب التربوى، فى المؤتمر السنوى الحادى عشر "الخطاب التربوى فى مصر" لقسم أصول التربية بكلية التربية، المنصورة ٢٧ – ٢٨ ديسمبر ١٩٩٤م، ص٤٨٧.

2- Hans N. Weiler: Educational Planing and social change, in comparative Education. By philip, Robert and gal (eds) New York, Machmillan Publishing Co., Inc, 1982, p. 109.

3- Ibid pp.

4- Grant Harman: Conceptual and theoretical Issues, in. Educational Policy, an International Survey. By J.R. Hough (ed) London, Croom Helm Ated, 1984, p. 13.

5- Ibid. p. 17.

6- Hans. Op., Cit., p. 106.

٧- محمد الهادى عفيفى: فى أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٧٤، ص٥٥.

٨- أكرم البياتى: السياسات والتخطيط التربوى للتنمية والتجديد، فى مجلد تخطيط الإصلاح التربوى وتحديث الإدارة التعليمية فى الدول العربية، أليونسكو، بيروت، ١٩٨٠، ص١٠٩.

9- Grant Harman. Op. Cit., p. 15.

١٠- محمد الهادى عفيفى: مرجع سابق، ص٥٩.

١١- المرجع السابق: ص٦٣.

١٢- السياسة التعليمية فى مصر، المكتب الفنى للوزير، وزارة التربية والتعليم، يوليو١٩٨٥، ص ص ١٠ – ١٢.

١٣- للمزيد من التفصيل عن إتجاهات السكان ومعدلات النمو السكانى، راجع:

- تقرير التنمية البشرية فى العالم، البنية الأساسية من أجل التنمية، إصدار البنك الدولى، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٩٤، ص ص٢٤٢ - ٢٤٨.

- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء الكتاب الإحصائى السنوى (١٩٥٢ - ١٩٩٢)، إصدار يونيو ١٩٩٣، ص٣٨.

United Nations: World Population Prospects Estimates and projecttions As Assessed in 1984, New York, 1986.

١٤- مهنى غنايم، هادية أبو كليلة: تعليم المحرومين وحرمان المتعلمين ضمن سلسلة قضايا تربوية إشراف سعيد إسماعيل على، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٤، ص١٨٩.

١٥- ألكسندر كيورتشيف: ديناميات السكان عامل حفز وإعاقة للتجديد التربوى، ترجمة أنعام الصغير فى مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الأول، ديسمبر ١٩٧٣، ص٩٦.

١٦- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، الإحصاءات والوثائق، الطبعة الأولى، القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩٣، ص٤٢.

١٧- رياض البناء: تحليل البيانات السكانية لأغراض التخطيط التربوى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨١، ص٣.

١٨- فيليب كومز: أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرون، الرياض، دار المريخ، ١٩٨٧، ص٥٤.

١٩- فيليب كومز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم وآخر، القاهرة، دار النهضة العربية، د.ت، ص٢٨.

٢٠- حامد عمار: مرجع سابق، ص١٢٠.

٢١- هادية أبو كليلة، الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ١١، السنة ٥، يناير ١٩٩٠ ص١٧١.

٢٢- محمد سيف الدين فهمى: اتجاهات التغيير والتطوير فى التعليم الجامعى وموقف جامعات دول الخليج منها، مجلة رسالة الخليج العربى، العدد ٢٨، السنة ٩، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض ١٩٨٩، ص١٣٢.

٢٣- جاك حلاق: الاستثمار فى المستقبل، تحديد الأولويات التعليمية فى العالم النامى، ترجمة وفاء حسن وهبة، مركز البحوث التربوية جامعة قطر، ١٩٩٢، ص٣٨.

٢٤- المرجع السابق: ص ص٨٥ – ٨٦.

٢٥- مهنى غنايم، هادية أبو كليلة: مرجع سابق، ص٦١.

٢٦- حامد عمار: أحوال الإنسان فى ربوع مصر، فى المؤتمر العلمى الرابع عشر (التعليم والإعلام) رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة عين شمس، ١١ – ١٣ يوليو ١٩٩٤، ص٤٧.

٢٧- جاك حلاق: مرجع سابق، ص٨٦.

٢٨- فيليب كومز: أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، مرجع سابق، ص٣١٥.

٢٩- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، مرجع سابق، ص ص١٣٨ – ٢٤٧.

٣٠- عبد الغنى النورى: إتجاهات جديدة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية، الطبعة الأولى، الدوحة قطر، دار الثقافة، ١٩٨٧، ص٤٢.

31- Bikas C. Sanyal: Higher Education and Empolyment. An International Comparative Analysis. The Flamer Press Unesco. Paris. 1987. P. 191.

٣٢- جاك حلاق: مرجع سابق، ص٨٧.

33- Krith M. lewin: Education in Austerity: Options for Planners. Unesco. Paris. 1987.

٣٤- هايمومانتين: حول تكنولوجيا المعلومات فى التخطيط التربوى، فى مجلة التربية الجديدة السنة الأولى، العدد الثانى إبريل ٧٤، ص٩٢.
35- Hans N. Weiler, Op., Cit., p. 106.
36- Philip Foster: Education in less Developed Countries. In Handbook in contemporary Education Co., New York. 1976. P. 67.
37- Torsten Husen: Higher Education an Social stratification, An International Comparative Study Unesco. Paris. 1987. P. 19.
٣٨- مالكو لم س. أريششيا: أبعاد التعليم الدولى والفرص المتاحة وعلاقة العمل فى إطار النظام الاقتصادى الدولى، فى التعليم العالى والنظام الدولى الجديد، إعداد وتحرير (بيكاس سانيال) ترجمة ونشر مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧، ص٤٦.
٣٩- سلامة موسى: الديمقراطية والتعليم، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٦، ص١٧.
٤٠- عباس العقاد: الفكرة الديمقراطية فى التربية، مجلة دراسات تربوية، الجزء الثالث، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٦، ص٦.
41- Torsten Husen: Op., Cit., p. 3.
٤٢- سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى، العدد الرابع، القاهرة، نوفمبر ١٩٨٤، ص١٠٠.
٤٣- اميل فهمى: القرار التربوى بين المركزية واللامركزية دراسة مستقبلية، القاهرة، الأنجلو مصرية، ١٩٨٠، ص٣.
٤٤- المرجع السابق: نفس الصفحة.
٤٥- 'دوارد ر. بوشامب: التربية فى اليابان المعاصرة، ترجمة محمد عبد العليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥، ص١١.
٤٦- مهنى غنايم: الإنفاق التعليمى وتكلفة الطالب فى التعليم العام بدول الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٠، ص١١.

٤٧- أحمد إسماعيل حجى: المعونة الأمريكية للتعليم فى مصر. سلسلة قضايا تربوية (١٠)، إشراف سعيد إسماعيل على، القاهرة، عالم الكتب. ١٩٩٢، ص١٩٧.

٤٨- المرجع السابق: ص١٢٩.

٤٩- نفس المرجع السابق: ص ص٢٠٥ - ٢٢٦.

٥٠- فيليب كومز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، مرجع ص٢١٢.

٥١- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ص١١٣ - ١١٤.

٥٢- المرجع السابق: ص١١٢.

٥٣- حامد عمار: أحوال الإنسان فى ربوع مصر، مرجع سابق، ص٢٦.

٥٤- مهنى غنايم: الأولويات التربوية، مدخل لإصلاح وتطوير التعليم بالجامعات المصرية، المؤتمر السنوى التاسع لقسم أصول التربية، التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية، كلية التربية بالمنصورة ٢٢ - ٢٣ - ديسمبر ١٩٩٢، ص٣١٨.

٥٥- فردريك هابيسون: الأولويات والاختيارات فى تطوير المصدر البشرى، ترجمة رياض البناء، مكتب التربية لدول الخليج العربى، الرياض، ١٩٨٠، ص٨.

٥٦- المرجع السابق: ص٨.

٥٧- جابر عبد الحميد جابر: التحدى التربوى، الندوة الفكرية الرابعة لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية مجلة رسالة الخليج العربى لدول الخليج، العدد ٣٣، السنة ١٠، الرياض، ١٩٩٠، ص١٤٧.

البحث الرابع

كليات التربية وخدمة المجتمع

فى ضوء المؤتمرات التربوية خلال عام

١٩٩٦م

رؤية ناقدة

مقدمة

تعتبر كليات التربية من أهم الكليات الجامعية التى تقوم على خدمة المجتمع فيما تقوم به من أعمال عديدة من أهمها إعداد القوة البشرية اللازمة للعمل فى مجال التربية والتعليم فهى تعد المعلمين فى كافة التخصصات المطلوبة.

وهى تقوم بالبحث العلمى الذى يربط بين الفكر التربوى والممارسات التربوية فى الحقل التطبيقى، وهى التى تقوم على تربية الشباب وإعدادهم لحياة قادمة مسلحين بالولاء والانتماء لبلدهم.

وتبدو أهمية كليات التربية فى كثرة عددها بين الكليات الجامعية، حوالى ثمانين كلية للتربية والتربية النوعية والتربية الرياضية ورياض الأطفال، وبها حوالى ٢٠٪ من مجموع طلاب الجامعات.

وترتبط كليات التربية بالتعليم قبل الجامعى حيث يوجد حوالى ١٣ مليون طالب، وثلاثة أرباع معلم، وربما يرتفع عدد المعلمين بالتعليم إلى حوالى ٨٠٠ ألف معلم.

وتظهر خدمات كليات التربية فيما تقوم به من تدريب للمعلمين أثناء الخدمة فى الموضوعات الجديدة والأساليب الحديثة فى طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم .. إلخ.

وتمتد خدمات كليات التربية للمجتمع فى مجالات أخرى عديدة مثل محو الأمية وتعليم الكبار، وتربية الفئات الخاصة، وتخطيط التعليم، وتطوير الإدارة التربوية وغيرها.

وتتعدد وسائل كليات التربية فى تقديم خدماتها للمجتمع فهناك المحاضرات والدروس النظرية والعملية التى تقدم للطلاب أثناء فترة الإعداد

وللخريجين من المعلمين فى الدراسات العليا، وهناك التدريب العملى الذى يقوم به الطلاب فى المدارس أثناء فترة الدراسة بالكلية.

وهناك الدورات التدريبية فى المجالات التربوية المختلفة للعاملين فى الحقل التربوى من معلمين ونظار ومديرين وموجهين.

وهناك الإشراف من قبل كليات التربية على المدارس، وهناك الكتب والمطبوعات والمجلات التى تعدها كليات التربية، وهناك الأبحاث العلمية النظرية والتطبيقية التى يعدها الباحثون فى كليات التربية لتخدم الميدان التربوى.

وهناك بالإضافة إلى ما سبق المؤتمرات العلمية التى تعقدها كليات التربية والتى تتناول مختلف موضوعات العمل التربوى، حيث يلتقى العاملون فى الميدان لتقديم البحوث والدراسات والنظريات والأفكار اللازمة لتطوير الميدان.

ومع انتشار كليات التربية فى ربوع مصر أخذت بعض هذه الكليات فى اكتمال بنائها العلمى وهيكلها الوظيفى وكيانها الإدارى المستقل بشكل كبير، بدأت هذه الكليات منذ فترة ليست قصيرة فى عقد مؤتمرات علمية سنوية تتناول بالبحث والدراسة مختلف الموضوعات والقضايا التربوية.

ومع تزايد عدد هذه المؤتمرات وتعدد قضاياها يبدو مهما الوقوف على واقع هذه المؤتمرات ورؤيتها بشكل ناقد من خلال موضوعاتها المختلفة بغية التكامل بينها وزيادة فعاليتها.

أهمية الدراسة وأهدافها:

نظرا لأن المؤتمرات التربوية تعكس دورًا هامًا لكليات التربية فى خدمة المجتمع، تصبح دراسة هذه المؤتمرات هامة، حيث تظهر واقع هذا الدور من خلال المحاور الأساسية لها.

ولاختلاف وتعدد - أو ربما توحد - القضايا التى تتناولها المؤتمرات تأثير فى العمل التربوى، يكون من المهم التعرف على واقع هذه المؤتمرات من حيث توحد

الرؤى أو اختلافها مما يعمل على ريادة فعالية هذه المؤتمرات وبالتالى تعزيز دور كليات التربية فى خدمة المجتمع.

وتبدو أهمية الدراسة فى الوقوف على الدور الذى تقوم به كليات التربية فى خدمة المجتمع فيما تظهره قضايا المؤتمرات التربوية وتوجهاتها.

ولأن المؤتمرات التربوية تعكس جهودًا كبيرة من قبل القائمين عليها والمشاركين فيها والباحثين، يصبح من الضرورى رؤية هذه الجهود وتعزيزها وتصويب مساراتها بما يخدم الميدان التربوى ويربط التنظير التربوى بالممارسة العملية.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المؤتمرات التربوية التى تعقدها كليات التربية والتى تشارك فيها، والقضايا التى تتناولها هذه المؤتمرات، وأهداف المؤتمرات، والجهة أو الجهات المنظمة لها، ومواعيد انعقادها، وذلك لمعرفة توجهات هذه المؤتمرات وتوحيد جهودها والتكامل بينها وزيادة فعاليتها فيما تدرسه من قضايا ومشكلات مجتمعية.

مشكلة الدراسة:

ازدادت فى الآونة الأخيرة المؤتمرات العلمية بصفة عامة سواء عقدت فى إطار الجامعات أو الكليات أو المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .. إلخ.

وبصفة خاصة - فى رأى الدراسة الحالية وعلى حد علمها - زادت المؤتمرات التربوية التى تعقدها كليات التربية المنتشرة فى معظم أقاليم (محافظات) مصر.

وهذه الزيادة للمؤتمرات تعد شيئًا إيجابيًا حيث تتاح الفرصة للباحثين والمسئولين للتعبير عن آراءهم وعرض أفكارهم فيما يتعلق بتقويم العمل التربوى وتطويره.

وهى أيضًا إيجابية حيث أنها تعد إحدى قنوات النشر للأبحاث العلمية حيث كان الباحثون يشكون من نقص قنوات نشر أبحاثهم. وكذلك هى إيجابية فى أنها تتناول كثيرًا من مشكلات التربية والتعليم محاولة وضع أفضل الحلول.

لكن مع زيادة هذه المؤتمرات بشكل كبير قد يحدث تضارب فى مواعيد انعقادها، أو تكرار فى الموضوعات التى تتناولها، أو تناقض بين الأهداف، أو غير ذلك من أوجه القصور التى تؤدى إلى نقص فعالية هذه المؤتمرات، وربما تجعل بعض القضايا التى تتناولها هامشية حيث أنها لم تدرس ولم تبحث بعمق حيث لم يتم تحديد المكان والزمان والمحاور المناسبة والتى هى بحاجة ماسة للبحث والدراسة.

لذا تأتى الدراسة الحالية التى تتحدد مشكلتها فى السؤال الآتى:

ما المؤتمرات التربوية التى تم الإعلان عنها خلال العام ١٩٩٦م من قبل كليات التربية والمؤسسات ذات العلاقة، وما أهدافها، وموضوعاتها، والمحاور التى تضمنتها؟

منهج الدراسة وخطتها:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى لمسح المؤتمرات التربوية التى تم الإعلان عنها (سواء عقدت أم لا) والتى يفترض أنها عقدت خلال العام ١٩٩٦ وغالب الظن أن معظم هذه المؤتمرات - إن لم تكن كلها - قد عقدت، لكن يبدو أن بعضها قد عقد فى غير موعده حيث تأجل لفترة محدودة ثم عقد بعد ذلك.

ولأن المؤتمرات التربوية كثيرة وتصعب دراستها كلها مجتمعة فقد تحددت سنة ١٩٩٦م لمسح المؤتمرات التى عقدت خلالها ولأنه أمكن الحصول على منشورات هذه المؤتمرات خلال هذه السنة.

ويقصد بالمؤتمرات التربوية فى هذه الدراسة تلك المؤتمرات التى أعلنت عنها الجامعات المصرية وكليات التربية والكليات المعنية بالتربية وكذلك المؤسسات التى لها علاقة بالتربية.

وسيتم عرض هذه المؤتمرات وفقًا للتسلسل الزمنى لمواعيد الانعقاد التى تم الإعلان عنها. وسيتناول العرض العناصر الآتية:

- عنوان المؤتمر.
- تاريخ الانعقاد.
- الجهة المنظمة.
- أهداف المؤتمر.
- محاور المؤتمر.

بعد ذلك تحاول الدراسة أن ترى هذه المؤتمرات رؤية ناقدة لتتعرف على دور كليات التربية فى خدمة المجتمع من خلال هذه المؤتمرات. ثم نظرة إلى المؤتمرات ما لها وما عليها.

المؤتمر الأول

- عنوان المؤتمر: نظم التعليم وعالم العمل.
- التاريخ: ٢٧: ٢٨ يناير ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- أهداف المؤتمر: توضيح العلاقة القائمة (أو التى يجب أن تكون) بين نظام التعليم فى مجتمع ما وبين عالم العمل الذى يخدمه هذا النظام.

محاور المؤتمر:

١- مدخل فلسفى: العقل وكيف يعمل.

٢- مدخل نفسى: العمل، منظور سيكولوجى.

٣- من تجارب العالم:

- الربط بين التعليم والعمل
- التعليم الجامعى والعمالة (التجربة الأمريكية)
- التعليم والعمل (التجربة الإنجليزية)

دراسات وبحوث حول:

- موقع الحاسوب فى منظومة العمل
- التعليم والعمل فى الدول العربية دراسة مقارنة
- العوامل المؤثرة فى طلاب الجامعة المقررات الاختيارية
- الحوافز ورفع إنتاجية المدرسة.

٥- التعليم والعمل فى مصر

٦- التجربة الإسلامية لربط التعليم بالعمل

المؤتمر الثانى:

- عنوان المؤتمر: التربية وتحديات المستقبل.
- التاريخ: ٥ - ٧ مارس ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: كلية التربية بأسوان.
- أهداف المؤتمر: غير محددة.
- محاور المؤتمر:

١- رعاية الفئات الخاصة فى ضوء الاتجاهات المعاصرة.

٢- التربية فى ظل المتغيرات العالمية "التربية وتنمية التفاهم والسلام العالمى".

٣- التربية والتنمية الحضرية والبيئية.

٤- التربية والتقدم التكنولوجى والإعلامى "التربية والاتصال".

٥- الكمبيوتر والتعليم - التربية وتكنولوجيا التعليم.

٦- تطوير وتحديث المناهج.

٧- التربية والمشكلات البيئية.

٨- متطلبات إعداد معلم المستقبل.

المؤتمر الثالث:

- عنوان المؤتمر: الطفل المصرى بين الواقع والمأمول.
- التاريخ: ١٩ - ٢١ مارس ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس.
- أهداف المؤتمر: إلقاء الضوء على واقع الطفل المصرى من خلال البحوث والدراسات والندوات من أجل التخطيط لغد مأمول.
- محاور المؤتمر: غير محددة فى موضوعات، ولكنها تدور حول المجالات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية والإعلامية للطفل المصرى.

المؤتمر الرابع:

- عنوان المؤتمر: المرأة والبحث العلمى فى جنوب مصر.
- التاريخ: ٢٤ - ٢٥ مارس ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: جامعة أسيوط.

- أهداف المؤتمر:

١- التعرف على الدور الذى تقوم به المرأة فى البحث العلمى بجنوب مصر.
٢- إتاحة الفرصة للتعارف وتوثيق الروابط بين الباحثات المصريات فى مجالات العلوم المختلفة.
٣- تجميع البحوث التى قامت بها المرأة فى جنوب مصر وإصدارها على هيئة موسوعة علمية يستنار بها فى المستقبل.
٤- توعية المجتمع بالدور الذى تقوم به المرأة فى المجالات العلمية، ومساهمتها فى تنمية البيئة.
٥- إمكانية وضع خطة متكاملة للمشاركة فى التنمية المتواصلة لجنوب مصر.

- محاور المؤتمر:

١- المرأة والبحوث الطبية.
٢- المرأة والبحوث الأكاديمية والتطبيقية.
٣- المرأة والبحوث الزراعية.
٤- المرأة وبحوث العلوم الإنسانية (اقتصادية - سياسية - تعليمية وتربوية ..).

المؤتمر الخامس:

- عنوان المؤتمر: نحو منتج تربوى للطفل.
- التاريـــــخ: ٢٧ - ٢٩ مارس ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: كلية التربية النوعية ببور سعيد (وزارة التعليم العالى).

- أهداف المؤتمر:

١- توفير إطار علمى لمناقشة الجوانب النظرية والتطبيقية معًا للاتفاق حول الخصائص والصفات التى تميز المنتج النهائى الذى يسهم فى تلبية حاجات الطفل التربوية.

٢- الاقتراب العلمى من مجالات منتجات الطفل والوقوف على مراحل تصميمها وإعدادها وتسويقها.

٣- تقويم المنتج الحالى فى مجال حاجات الطفل المختلفة من خلال النظرة العلمية والتجارب الميدانية والعملية ونتائج البحوث.

٤- تسجيل المبتكرات والمبادرات الفردية والجماعية فى إنتاج أو تطوير منتجات الطفل التربوية.

٥- فتح آفاق علمية جديدة لمنتج خاص بالطفل غير العادى.

- محاور المؤتمر:

١- الدراسات والبحوث النفسية والتربوية التى تضع الأسس والمبادئ العلمية لاتجاهات التصميم والإنتاج والتقويم لمنتج يلبى حاجات الطفل بصفة عامة.

٢- الدراسات والبحوث النوعية والنظرية والتطبيقية الخاصة بتصميم وإنتاج منتج (الطفل مع عرض نماذج لهذه المنتجات، وتشمل الاتجاهات الآتية:

أ - المنتج الغذائى والتربية الصحية والجسمية للطفل.

ب- المنتج الثقافى والإعلامى والنمو المعرفى للطفل.

جـ- المنتج الفنى والتربية الوجدانية للطفل.

د - ألعاب الطفل والنمو المعرفى والحركى.

هـ- تصميم أزياء الطفل وتنمية الاعتماد على الذات والذوق الجمالى.

و - المنتجات التعويضية والحاجات التربوية للطفل غير العادى.

المؤتمر السادس:

- عنوان المؤتمر: الدراسات العليا وتحديات القرن الحادى والعشرين.
- التاريـــخ: ٨ أبريل ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: جامعة القاهرة.
- أهداف المؤتمر: تقويم جوانب القوة والضعف فى الدراسات العليا بالجامعة بهدف استشراف المستقبل القريب والبعيد فى هذا المجال.

- محاور المؤتمر:

١- السياسات والنظم والإجراءات: مجانيـة التعليم فـى الدراسـات العليـا، اللوائـح، .. إلخ.

٢- الجوانب الفنية للدراسات العليا: مستوى الطالب، المناهج، الإشراف .. إلخ.

٣- الإمكانات والموارد: التمويل، المعامل، المكتبة، النشر العلمى.

٤- العلاقـات الثقافيـة: البعثـات - الإشـراف المشـترك - المـهمات - المؤتمـرات - الزيارات العلمية - الاتفاقات.

المؤتمر السابع:

- عنوان المؤتمر: آفاق جديدة لطفولة سعيدة.
- التـاريـــخ : ٢٠ - ٢١ أبريل ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: مركز دراسات الطفولة + أقسام طب الأطفال بجامعة عين شمس.
- أهداف المؤتمر: غير محددة.
- محاور المؤتمر: غير محددة.

المؤتمر الثامن:

- عنوان المؤتمر : مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية.
- التاريـــخ : ٢٠ - ٢١ أبريل ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: كلية التربية - جامعة حلوان.

- أهداف المؤتمر: غير محددة.

- محاور المؤتمر:

١- الحاضر وآفاق المستقبل محليا وإقليميا وعالميا وتشمل: المجالات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية، المجالات العلمية والتقنية.

٢- التعليم الجامعي وما قبله: واقعه وإشكالياته وتطويره:

أ - فلسفة التعليم، وفلسفة التعليم للمستقبل، وفلسفة لمستقبل التعليم.

ب- سياسات التعليم واستراتيجياته: الواقع - الاستراتيجيات والتخطيط.

جـ- مراحل التعليم.

د - تربية المعلم: نظم الإعداد قبل الخدمة - التنمية المهنية للمعلم - الخبرات الأجنبية.

هـ- مناهج التعليم.

و - إدارة التعليم وإدارة المدرسة.

٣- تعليم الراشدين.

٤- تكنولوجيا التعليم والتكنولوجيا التعليمية.

٥- قضايا تعليمية: الإرشاد والتوجيه - التقويم - المرأة والتعليم - الإعلام والتربية - التعليم المفتوح - التربية الدينية .. إلخ.

٦- مستقبل التعليم.

المؤتمر التاسع:

- عنوان المؤتمر: التربية والوقاية من الإدمان.

- التاريخ : ٢٠ - ٢١ أبريل ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: جامعة المنوفية - قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة - كلية التربية بشبين الكوم بالاشتراك مع (جمعية منع المسكرات ومكافحة المخدرات بالمنوفية).

- أهداف المؤتمر:

١- إتاحة الفرصة لخبراء التربية وعلم النفس وعلماء الدين ورجال القانون والصحة - الالتقاء حول قضايا الإدمان وما يترتب عليها من مشكلات.

٢- دراسة خطورة الإدمان وأثره على المجتمع ومستقبل التنمية والأمن القومى.

٣- التعرف على الجهود الناجحة فى مجال التصدى لظاهرة الإدمان ومواجهتها.

٤- تبادل الآراء ووجهات النظر حول التحديات التى تواجه المجتمع بصفة عامة والشباب بصفة خاصة فى المستقبل القريب والبعيد.

٥- الوصول إلى تصورات مستقبلية تقوم على المنهج العلمى لمواجهة الإدمان بين المواطنين والشباب.

- محاور المؤتمر:

١- رؤية تربوية وفلسفية فى وقاية الشباب من الإدمان.

٢- التشريعات القانونية فى كل من الوقاية والعلاج.

٣- البطالة ومشكلات الشباب والإدمان.

٤- دور الأسرة والمدرسة والمسجد فى تربية الشباب بلا إدمان.

٥- العلاج المبكر من الإدمان وتأهيل الفرق العلاجية لذلك.

٦- إدارة وتمويل مؤسسات العلاج من الإدمان.

٧- نماذج تم شفائها من الإدمان باستخدام الأسلوب العلمى.

المؤتمر العاشر:

- عنوان المؤتمر: الاتجاهات الحديثة فى التربية بين النظرية والتطبيق.

- التاريخ : ٢٤ - ٢٥ أبريل ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: مركز طيبة للدراسات التربوية بالقاهرة.

- أهداف المؤتمر:

١- إبراز التجارب الرائدة فى التعليم الوطنى المصرى.

٢- تشجيع الباحثين فى الميدان وإبراز فكرهم وخبراتهم وتجاربهم.

٣- التلاحم بين البحث العلمى والتطبيقى والممارسة التربوية والتعليمية.

- محاور المؤتمر

١- الاتجاهات الحديثة فى المناهج.

٢- الاتجاهات الحديثة فى تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها فى المدرسة.

٣- الاتجاهات الحديثة فى الادارة التعليمية والمدرسة.

٤- الاتجاهات الحديثة فى تربية المعلم.

٥- الاتجاهات الحديثة فى تقويم التعليم.

المؤتمر الحادى عشر:

- عنوان المؤتمر: التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الواحد والعشرين.

- التـــاريـــخ: ٢٠-٢٢ مايو ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: جامعة المنوفية.

- أهداف المؤتمر:-

١- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول للارتقاء بالتعليم العالى لمواجهة تحديات القرن ٢١.

٢- جعل التعليم العالى ومخرجاته قادرا على الوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة فى مصر.

٣- تطوير منظومة التعليم العالى على نحو يحقق الفاعلية التعليمية والأدائية محليا وعالميا.

٤- الترابط والتواصل مع التغيرات التى تحدث فى مختلف جامعات ومؤسسات التعليم العالمية.

٥- عرض البحوث والأفكار الجديدة فى مجال التعليم وتحديات القرن القادم ٢١.

- محاور المؤتمر:

أولاً: التعليم العالي:

يتبادل هذا المحور قضيتين:

أ - البناء الحالي للتعليم العالي ومقدرته على مواجهة تحديات القرن القادم ٢١.

ب- الوظيفة الحالية للتعليم العالي وإعداد الإنسان القادر على التكيف والإبداع.

أ - بنائية التعليم: وتشمل:

إعداد القائمين على التعليم العالي - التمويل - حدود وقيود المجانية - شكل الأبنية التعليمية - الإدارة والقيادة - عدد سنوات التعليم العالي.

ب- وظيفة التعليم: وتشمل:

- سياسة القبول والتوسع الكمي والكيفي.

- محتوى التعليم وتقييم الأداء: المناهج - المحتوى الدراسي - نظام الساعات المعتمدة - الأداء الجامعي للطلاب وهيئة التدريس - التعامل مع الفائقين والمعاقين.

ثانيًا: التحديات:

أ - بناء الإنسان: الجسمي والعقلي والوجداني - التغذية والوعي الغذائي - أمراض العصر من قلق واغتراب وتطرف.

ب- بناء حضاري: بيئة ثقافية: الهوية - الموروث الثقافي - السلام - ثورة المعلومات.

بيئة مادية: التكنولوجيا والإنسان - التلوث - منظومة الأرض.

المؤتمر الثاني عشر:

- عنوان المؤتمر: تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي.

- التاريخ : ٢٩ - ٣١ مايو ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: رابطة الجامعات الإسلامية + جامعة الأزهر.

- أهداف المؤتمر:

١ - توضيح أهداف التربية الدينية الإسلامية والأسس التى تقوم عليها.

٢ - تشخيص واقع التربية الدينية الإسلامية: الأهداف - المحتوى - طرق التدريس - وسائل التقويم.

٣ - طرح التصورات الجديدة فى كل مكونات منهج التربية الدينية الإسلامية.

٤ - بيان أثر السياق الاجتماعى والثقافى والسياسى العام على تحقيق أهداف التربية الدينية الإسلامية: الإعلام - مؤسسات التربية - المسجد الأندية - النقابات - الأحزاب .. إلخ.

٥ - مواجهة التحديات المعاصرة التى تعوق تحقيق أهداف التربية الدينية الإسلامية.

٦ - تقويم الأساليب المختلفة فى إعداد معلم التربية الدينية الإسلامية.

- محاور المؤتمر:

١ - الأصول العامة: تحليل مفاهيم التربية الدينية، التربية الإسلامية، التربية الخلقية، التربية الوطنية - أهداف مناهج التربية الدينية الإسلامية فى مراحل التعليم العام - مناهج العلوم المختلفة وكيف تتسق مع التربية الدينية الإسلامية - التربية الدينية الإسلامية من منظور تاريخى.

٢ - محتوى مناهج التربية الإسلامية: المحتوى ودوره فى تحقيق الأهداف - تنظيم المحتوى - البنية المعرفية لمناهج التربية الإسلامية.

٣ - طرق وأساليب التربية الإسلامية: النشاط المدرسى - تكنولوجيا التعليم وتدريس التربية الإسلامية.

٤ - تقويم مناهج التربية الإسلامية: الأهداف - المحتوى - الكتب - طرق التدريس.

٥ - معلم التربية الإسلامية وإعداده.

المؤتمر الثالث عشر:

- عنوان المؤتمر: الإبداع فى التعليم والثقافة.

- التاريخ: ٦ - ٨ يوليو ١٩٩٦م.

- الجهة المنظمة: رابطة التربية الحديثة + مركز الدراسات السياسة والاستراتيجية بالأهرام.

- أهداف المؤتمر:

١- تربية التلميذ المبدع وإعداد الشخصية المبدعة القادرة على تغيير الواقع المعاش.

٢- إثارة تساؤلات حول السمات الفكرية والشخصية لدى الفرض المبدع، والظروف الواجب توافرها فى مؤسسات التعليم لإعداد الطالب المبدع والمعلم المبدع، وتأثير التحولات العالمية المعاصرة على بنية الثقافة والتعليم.

- محاور المؤتمر:

١- الإبداع والمستقبل التعليم والثقافة: الحداثة والتطور التاريخى للتعليم فى مصر - ثورة المعلومات وانعكاساتها الثقافية والتعليمية - تجارب الإبداع فى التعليم فى مصر والعالم.

٢- الإبداع وتطوير التعليم قبل الجامعى: سمات وخصائص التلميذ المبدع - وحدة المعرفة فى المناهج الدراسية - شروط الإبداع داخل حجرة الدراسة - طرق وأساليب التدريس المبدعة.

٣- الإبداع وتطوير كليات التربية: المعلم المبدع وطرق وبرامج إعداده.

٤- الإبداع وتطوير التعليم الجامعى: شروط وسمات الإبداع فى التعليم الجامعى - البنى والهياكل الاجتماعية والأكاديمية والإدارية الجديدة الإبداع وإشكالية علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع - الإبداع وتأسيس جامعات المجتمع - الجامعة بين التوجيه المهنى والليبرالى.

المؤتمر الرابع عشر:

- عنوان المؤتمر: تكنولوجيا التعليم "النظرية والتطبيق".
- التاريخ: يوليو ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

- أهداف المؤتمر: لا توجد.

- محاور المؤتمر:

١- مفاهيم تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بمجالات التربية الأخرى.

٢- الإفادة من تكنولوجيا التعليم: طرق توظيفها - تصميم المواقف التعليمية - دورها في تطوير التعليم - صلتها بوسائل الإعلام.

٣- معوقات الإفادة من تكنولوجيا التعليم: الصعوبات المادية والإدارية والفنية.

٤- مستحدثات تكنولوجيا التعليم: التطورات الحديثة في الأجهزة والمعدات - استخدام الأجهزة الحديثة في الإنتاج - الجديد في إخراج المواد التعليمية.

٥- تكنولوجيا التعليم وإعداد المعلم: مناهج الإعداد - برامج إعداد الأخصائي ومعلم الكمبيوتر التعليمي - إعداد المدرسين غير المؤهلين تربويًا لاستخدام المصادر التعليمية - تدريب المعلمين وتنميتهم أثناء الخدمة.

٦- مراكز مصادر التعليم والمكتبات والمعامل الدراسية:

- الوضع القائم - المواقع والتنظيمات.
- متطلباتها من المواد التعليمية والأجهزة وخدماتها.
- صلتها بالعملية التعليمية.
- القائمين بالعمل في مراكز مصادر التعليم وكيفية إدارتها.

المؤتمر الخامس عشر:

- عنوان المؤتمر: ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام.
- التاريخ: سبتمبر ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: كلية رياض الأطفال بالقاهرة + كلية رياض الأطفال بالإسكندرية.
- أهداف المؤتمر: رسم خريطة التنسيق بين الأجهزة التعليمية ووسائل الإعلام لتحقيق أهداف تشكيل الوعي الثقافي للطفل وذلك من خلال:

١- صياغة الأسس العلمية لدور كل من التعليم والإعلام فى تشكيل الوعى الثقافى للطفل.

٢- تطوير الدور الذى يجب أن تقوم به الأسرة فى هذا المجال.

٣- البحث فى المداخل العلمية لتشكيل الوعى الثقافى للطفل خاصة مداخل العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية.

٤- التعرف على تجارب الدول الأخرى فى مجالات تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التنمية الثقافية للطفل وأدوار المؤسسات الاجتماعية فيها.

٥- صياغة الأسس الخاصة بالتنسيق بين المؤسسات الاجتماعية ذات الاهتمام بثقافة الطفل.

- محاور المؤتمر:

١- الإدراك وتشكيل الوعى الثقافى للطفل.

٢- البناء الاجتماعى وتشكيل الوعى الثقافى للطفل.

٣- التعليم والإعلام وتشكيل الوعى الثقافى للطفل.

٤- التعليم والإعلام والثقافات الوافدة.

المؤتمر السادس عشر:

- عنوان المؤتمر: البحث العلمى الجامعى وتحديات المستقبل.
- التاريخ: نوفمبر ١٩٩٦م.
- الجهة المنظمة: مركز تطوير التعليم الجامعى - جامعة عين شمس.
- أهداف المؤتمر: غير محددة.

- محاور المؤتمر:

١- أزمة البحث العلمى فى الجامعات.

٢- علاقة البحث العلمى بوظائف الجامعة وتنمية المجتمع وخدمة البيئة.

٣- تطوير المناهج الجامعية.

٤- توفير المعلومات أمام متخذى القرار بالوزارات المختلفة.

٥- مصادر تمويل البحث العلمى فى الجامعة.

٦- معايير جودة البحث العلمى والرسائل العلمية ورؤى جديدة للبحث العلمى فى القرن ٢١.

٧- البحث العلمى فى الجامعات المتميزة.

٨- أخلاقيات البحث العلمى والتحديات التى تواجهه فى القرن ٢١.

المؤتمر السابع عشر:

- عنوان المؤتمر: كليات التربية ودورها فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- الجهة المنظمة: قسم أصول التربية - كلية التربية جامعة المنصورة.
- أهداف المؤتمر: إلقاء الضوء على دور كليات التربية فى خدمة المجتمع المصرى وتنمية البيئة من أجل فهم أعمق لأبعاد هذا الدور، ومدى النجاح فى أدائه، وكيف يمكن تحسين هذا الأداء مستقبلاً مع تبادل الخبرات بين تلك الكليات فى هذا المجال على أوسع نطاق ممكن.

- محاور المؤتمر:

١- التنظير لدور كليات التربية فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة وعلاقة هذا الدور بوظائف الجامعة الأخرى (التدريس - البحث).

٢- التنظير لهذا الدور من تراثنا التربوى وتجاربنا الإسلامية فى هذا المجال.

٣- دراسة حالة لكليات تربوية متميزة (محلية - قومية - عالمية) فى مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

٤- دراسة إسهامات علماء التربية المتميزين فى مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

٥- البحث التربوى ومدى اتصاله وفاعليته فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

٦- الوحدات ذات الطابع الخاص بكليات التربية ودورها فى خدمة المجتمع.

٧- إعداد المعلم الجامعى قبل وأثناء الخدمة.

٨- كليات التربية ودورها فى مواجهة الانحرافات الفكرية السلوكية.

٩- كليات التربية ودورها فى تكوين الولاء الوطنى والقومى والعالمى.

١٠- كليات التربية وتربية الفئات الخاصة.

١١- كليات التربية وتطور الإدارة التربوية.

١٢- كليات التربية ومحو الأمية وتعليم الكبار.

١٣- كليات التربية والتخطيط التربوى واحتياجات العمالة.

نتائج الدراسة:

من خلال العرض السابق للمؤتمرات التربوية التى تم الإعلان عنها للانعقاد خلال عام ١٩٩٦م يتضح الآتى:

أولاً: عدد المؤتمرات ١٧ مؤتمرًا بالإضافة إلى ٣ مؤتمرات عقدتها جهات ذات علاقة بالتربية والتعليم وتناولت موضوعاتها بعض جوانب العمل التربوى مثل الكمبيوتر والتعليم (معهد بحوث الالكترونيات) وأعلام دمياط (كلية التربية بدمياط) وتلوث البيئة (معهد الدراسات البيئية) ويصبح عدد المؤتمرات عشرين مؤتمرًا فى عام ١٩٩٦م.(*)

ثانيًا: توزعت تواريخ انعقاد المؤتمرات على سبعة شهور هى يناير، مارس، أبريل، مايو، سبتمبر، نوفمبر، ديسمبر وأكبر عدد منها عقدت فى شهرى مارس (٤ مؤتمرات) وأبريل (٥ مؤتمرات). وكانت فترات الانعقاد متقاربة خلال هذين الشهرين، بل ومتداخلة أحيانًا فى المواعيد. وأكثر من ذلك وهذا ما يلفت النظر - أن ثلاثة مؤتمرات عقدت فى نفس التاريخ خلال الفترة (٢٠ - ٢١) أبريل وهى:

* آفاق جديدة لطفولة سعيدة (مركز دراسات الطفولة).
* مستقبل التعليم فى الوطن العربى (كلية التربية جامعة حلوان).

(*) تجدر الإشارة إلى عقد مؤتمرين آخرين بعد انتهاء الدراسة الحالية، الأول المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم (٩ - ١٩٩٦/١١/١٠م) والثانى مؤتمر كلية التربية النوعية بينها حول كليات التربية النوعية ورياض الأطفال: الواقع والمأمول (١٧ - ١٩٩٦/١١/١٨م) وبذلك يصبح عدد المؤتمرات ٢٢ مؤتمرا فى عام واحد.

* التربية والوقاية من الإدمان (جامعة المنوفية - كلية التربية).

وهذا التداخل في المواعيد أو الانعقاد لثلاثة مؤتمرات في ذات الوقت يحدث نوعًا من الارتباك بالنسبة للباحثين في المجال وكذلك للمشاركين مما يجعل الإنسان في حيرة من أمره خاصة عندما يكون حريصًا على المشاركة في المؤتمرات العلمية في مجال التخصص.

ثالثًا: تعددت الجهات التي أعلنت عن انعقاد هذه المؤتمرات وهي:

- بالنسبة للجامعات: جامعات القاهرة، الأزهر، المنوفية، أسيوط.
- بالنسبة للكليات: كليات التربية بأسوان، وحلوان، والمنصورة (قسم أصول التربية، وكليات التربية النوعية ببور سعيد ورياض الأطفال بالقاهرة والإسكندرية.
- بالنسبة للمعاهد: معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس.
- بالنسبة للمراكز: مركز دراسات الطفولة ومركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، ومركز طيبة للدراسات التربوية.
- وبالنسبة للجهات المشاركة في المؤتمرات من جميعات وروابط وغيرها، شاركت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، والجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، وجمعية منع المسكرات بالمنوفية، ومؤسسة الأهرام، ورابطة التربية الحديثة، ورابطة الجامعات الإسلامية.

ويلاحظ أن المشاركة كانت من قبل عدة جهات متنوعة: جامعات وكليات ومعاهد علمية ومراكز ومؤسسات تربوية وجمعيات علمية وروابط وهي نقطة تعد إيجابية على اعتبار أن توسيع قاعدة المشاركة سوف يثرى الموضوعات والمناقشات التي تثيرها هذه المؤتمرات.

رابعًا: فيما يتعلق بأهداف المؤتمرات، تبين أن بعضها لم تتحدد أهدافه وبعضها أشار إليها إشارات عابرة، والبعض الآخر تحددت أهدافه بحسب طبيعة كل منها. وإن كانت الدراسة ترى أن الأهداف التي حددتها بعض المؤتمرات لم تنطلق من فلسفة محددة حول هذه الأهداف ويبدو أن التباين في تحديدها أكثر من الالتقاء.

وربما يعكس ذلك الافتقاد إلى التنسيق بين الجهات المنظمة لهذه المؤتمرات.

خامسًا: فيما يتعلق بالاتجاهات العامة للقضايا التى تتناولها هذه المؤتمرات والتى تبرزها محاور المؤتمرات، يتضح أنها تعالج القضايا والموضوعات الآتية:

١- الطفولة، وخصص لها أربعة مؤتمرات تناولت الواقع والمأمول للطفل والآفاق الجديدة لطفولة سعيدة، وثقافة الطفل بين التعليم والإعلام والمنتج التربوى للطفل.

٢- التعليم العالى والجامعى، وخصص له أربعة مؤتمرات تناولت التعليم العالى فى مصر، والدراسات العليا وتحديات القرن الحادى والعشرين والبحث العلمى الجامعى وتحديات المستقبل، والمرأة والبحث العلمى فى جنوب مصر. والبحث يتساءل: ولماذا المرأة فقط وفى جنوب مصر بالذات؟

٣- التربية والتعليم وتحديات المستقبل والاتجاهات الحديثة فى التربية وخصص لها خمسة مؤتمرات تناولت التربية وتحديات المستقبل والتعليم فى الوطن العربى والاتجاهات الحديثة فى التربية، والإبداع فى التعليم والثقافة، وتكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق.

٤- التربية فى علاقتها المباشرة بمشكلات المجتمع، وخصص لها مؤتمرًا واحدًا حول التربية والوقاية من الإدمان.

٥- التربية الدينية الإسلامية، وخصص لها مؤتمرًا واحدًا حول تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية فى التعليم العام بالوطن العربى.

٦- كليات التربية وخدمة المجتمع، وخصص لها مؤتمرًا واحدًا يوضح العلاقة المباشرة بين كليات التربية وخدمة المجتمع، وإن كانت الدراسة ترى أن جميع المؤتمرات التى تعقد هى بهدف تقديم خدمة للمجتمع وتنمية للبيئة. وإن لم تكن هذه المؤتمرات كذلك فلا فائدة منها ولا قيمة لها ما لم تكن من أجل تحقيق آمال وطموحات أبناء المجتمع.

٧- تؤدى كليات التربية أدوارًا عديدة تخدم من خلالها المجتمع، وتستخدم في ذلك أساليب عديدة منها المؤتمرات التربوية. وقد عقدت بعض كليات التربية مؤتمرات خلال العام ١٩٩٦م وبرزت لها أدوار فيما قدمته هذه المؤتمرات من موضوعات تعالج قضايا المجتمع، إلا أن هناك تضاربًا بين مواعيد تعالج قضايا المجتمع، إلا أن هناك تضاربًا بين مواعيد عقدت المؤتمرات، كما أن هناك نوعًا من الشيوع والتكرار في موضوعات بعض هذه المؤتمرات مما يضيع معه جهد ووقت وكلفة تقلل من فعاليتها وتنقص بالتالى من فعالية دور كليات التربية في خدمة المجتمع.

خلاصة الدراسة .. توصيات واقتراحات:

انطلاقًا من أهمية الدور الذى تلعبه كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وأن هذا الدور يكون من خلال عدة مسارات منها المؤتمرات التربوية التى تعقدها كليات التربية، ومن ثم كانت الدراسة الحالية التى حاولت التعرف على المؤتمرات التربوية خلال عام ١٩٩٦م من خلال مسح هذه المؤتمرات من حيث موضوعات المؤتمرات وتواريخها والجهات المنظمة لها وأهدافها ومحاورها.

وقد انتهت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- عدد المؤتمرات عشرين مؤتمرًا وهو عدد غير قليل في عام واحد.
- بالرغم من توزع هذه المؤتمرات على ثمانية شهور خلال العام إلا أن هناك تداخلا في مواعيد هذه المؤتمرات إلى حد أن ثلاثة مؤتمرات عقدت في نفس الوقت.
- تعدد الجهات المنظمة للمؤتمرات بين جامعات وكليات ومعاهد متخصصة في المجال.
- تعدد الجهات المشاركة في المؤتمرات من جمعيات وروابط ومراكز علمية ومؤسسات.
- بعض هذه المؤتمرات لم تحدد أهدافها.

- القضايا التى تناولتها المؤتمرات تدور حول الطفولة والتعليم العالى والجامعى والدراسات العليا والتعليم وتحديات المستقبل والتربية الإسلامية، وهى قضايا متنوعة.
- على الرغم من تعدد القضايا التى تناولتها المؤتمرات التربوية يلاحظ أن بين موضوعاتها الكثير من التكرار والتدخل مما يعكس الافتقاد إلى التنسيق والتكامل بين هذه المؤتمرات.

وفى ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج يمكن القول أن كليات التربية تؤدى دورًا هامًا وتساهم فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وحتى يكون هذا الدور أكثر فعالية، نقترح ما يلى:

- التنسيق بين الجامعات والكليات والمعاهد العليا التابعة للتعليم العالى، وقد يكون ذلك من خلال المجلس الأعلى للجامعات بحيث يكون عقد المؤتمرات على النحو الآتى.
- التنسيق بين جميع كليات التربية التابعة للجامعات بحيث تقترح الكلية موضوعًا لمؤتمرها ومحاوره وأهدافه وتاريخه المقترح .. إلخ وتجمع الاقتراحات لدى المجلس الأعلى للجامعات (إدارة متخصصة بالمؤتمرات والندوات) لاختيار قضية ملحة للدراسة ثم تخطر الكليات بموضوع المؤتمر وتاريخ انعقاده ومكانه.
- التنسيق بين كليات التربية النوعية التابعة للتعليم العالى وكذلك كليات رياض الأطفال لتحقيق نفس الاقتراح السابق.
- التنسيق بين المجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للكليات النوعية التابعة للتعليم العالى فى هذا الخصوص لتوسيع قاعدة المشاركة للكليات والمعاهد المختلفة. وبذا يمكن التغلب على التكرار فى موضوعات المؤتمرات.
- توزيع المؤتمرات على عدة شهور من السنة حتى يمكن التغلب على التضارب والتداخل فى المواعيد، وبحيث تبعد عن مواعيد الامتحانات السنوية بما يكفل مشاركة أكبر عدد ممكن من الباحثين.

- تناول القضايا التربوية المختلفة بشكل أعمق يثرى الفكر حولها ويزيد النقاش ويمكن بالتالى معالجتها بفعالية.
- يمكن اقتراح لجنة صياغة وإعداد المؤتمرات تابعة للمجلس الأعلى للجامعات مثلاً، تسهل الإعداد والترتيب لعقد هذه المؤتمرات.
- حيث لم تتمكن الباحثة من الحصول على توصيات المؤتمرات التربوية التى عقدت، ولأن الباحثة تتوقع أن تكون هذه التوصيات فيها بعض الشيوع والتكرار- الذى يضيع معه الوقت والجهد.

تقترح الدراسة القيام بدراسة حول التوصيات التى انتهت إليها هذه المؤتمرات للتحقق من هذا الافتراض وللإسهام فى تطويرها مستقبلاً.

البحث الخامس

الهيكل العام لأهداف برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى ومدى تحقيق البرنامج لها

مقدمــة

أن ثمة تحديات تواجه نظم إعداد المعلم فى العالم بعامة وفى الوطن العربى - ومنه مصر - بصفة خاصة، من هذه التحديات التغير العلمى والتكنولوجى والتغير الاجتماعى والثقافى، والتغير التربوى.

ويتمثل التغير العلمى والتكنولوجى فى ظهور علوم جديدة واكتشافات علمية كثيرة وتطور تكنولوجى سريع. ويتمثل التغير الاجتماعى والثقافى فى تبدل النظم الاجتماعية وتغيرها وظهور اتجاهات ثقافية (تيارات ثقافية) ناتجة عن الاحتكاك الثقافى أو النقل الثقافى.

أما التحدى المتعلق بالتغير التربوى فهو ذلك التحدى الذى نتج عن التغير فى العلوم التربوية والنفسية، ومظاهر هذا التغير التربوى هى:

- الاهتمام بفكرة التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة.
- نمو وتقدم تكنولوجيا التعليم.
- الإقبال الشديد على التعليم والرغبة الملحة فى الحصول عليه والاستمرار فيه لأعلى المستويات.
- التطور فى مجال إدارة التعليم[1].

أن تلك التحديات تفرض على مؤسسات إعداد المعلمين ضرورة إعادة النظر فى برامجها لتتمكن من تخريج المعلمين القادرين على تكوين المواطن الصالح الذى يستطيع أن يعيش سعيدًا، وأن يساهم فى رفع مستوى الحياة فى الجماعة التى ينتمى إليها.

ويتأكد ذلك فى دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى ضرورة أن تستبدل البرامج التقليدية الحالية لإعداد المعلم فى المنطقة العربية ببرامج

جديدة شاملة تنطلق من قائمة أهداف إجرائية ناتجة عن التحليل العلمى الدقيق للأدوار الداخلة فى وظيفة المعلم العربى[٢].

أن ثمة أهداف يمكن أن تستمد من تحليل عمل المعلم - معلم التعليم الثانوى بصفة خاصة - لتشكل موجهات أو معالم رئيسية لتخطيط برنامج فعال لإعداد التعليم الثانوى .. وتلك الأهداف هى محور البحث الحالى.

أهمية البحث والحاجة إليه:

كنتيجة لتحليل واقع ميدان إعداد المعلم فى المنطقة العربية، تبين أنه توجد عدة حقائق يعتقد البحث أنها تلقى بعض الضوء على أهمية البحث والحاجة إليه، هذه الحقائق تتلخص فى الآتى:

١- أن إعداد المعلم ما زال يقوم على أساس المواد الدراسية.

٢- أن التدريس يتم بالطريقة الجماعية مما يدفع بالطالب إلى أن يسير فى دراسته بنفس السرعة التى يسير بها زملاؤه خلال برنامج الدراسة.

٣- أن الكتاب المقرر والمحاضرة هما الوسيلتان الوحيدتان المستخدمتان فى نقل المعرفة إلى الطلاب.

٤- أن الأسلوب الوحيد المستخدم فى تقويم أعمال الطلاب مازال يعتمد على الامتحانات - تحريرية كانت أو شفوية - وتتم عادة فى نهاية الفصل أو العام الدراسى.

٥- بانتهاء الطالب المعلم من دراسته وبتخرجه تنتهى علاقته تمامًا بكليته. لذلك فهناك انفصال بين عمليات الإعداد قبل الخدمة وعمليات التدريب أثناءها.

٦- أن مهارات التقويم غير منتشرة بين المعلمين وأن تعليمهم كله موجه إلى مساعدة التلاميذ على النجاح فى الامتحانات. ولذلك فإن المعرفة بعملية التقويم قاصرة بدرجة كبيرة.

ومن ثم توضح هذه الحقائق البحث والحاجة إليه إذ أن التقدم العلمى والتطور التكنولوجى والتراكم المعرفى الذى يشهده عالم اليوم يتطلب إعادة النظر

فى برامج إعداد المعلم وتقويمها بصفة مستمرة وشاملة حتى يمكن ملاحقة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية[٤].

كما أن محاولة تحديد الأهداف العامة لبرنامج إعداد معلم التعليم الثانوى من شأنها أن تساهم فى مراجعة البرامج والخطط الدراسية وسياسات إعداد المعلم، وكذلك الكشف عن مدى تحقيق برنامج الإعداد لهذه الأهداف يساهم فى التعرف على بعض نواحى القصور فى برامج الإعداد الحالية ومن ثم محاولة مراجعتها وتخطيطها على أسس فعالة.

مشكلة البحث:

تعد قضية إعداد المعلم والبرامج التى تقدم له سواء خلال فترة الإعداد بالكلية أو أثناء الخدمة من الأمور الهامة على كافة المستويات. وتتحدد أهميتها بقدر تجددها وتطورها واستمرار مناقشتها فى كل المحافل والمؤتمرات والندوات المحلية والدولية.

وقد تم تدارس هذه القضية من كل جوانبها سواء فيما يتصل بأهداف عملية الإعداد أو محتوى الإعداد أو أساليب إعداد المعلم.

وذهب البعض إلى أن إعداد المعلم يعانى من عدم وضوح فى الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية الموضوعة كأساس لإعداده وذلك بسبب غياب فلسفة واضحة لهذا الإعداد ترشده وتوجه خطواته وتحدد هذه الأهداف[٥].

وذهب البعض الآخر إلى القول بأن الأساليب القائمة حاليًا لإعداد المعلم لم تعد قادرة على إكسابه المهارات الجديدة المطلوبة لعمله المتغير، كما أنها لم تعد قادرة على تمكينه من استخدام ما أتاحه له التقدم التكنولوجى من إمكانات تعليمية، كما أنها لم تساعده على مواجهة المواقف الحقيقية فى الفصل، ناهيك عن مساعدته على تنمية نفسه وتعليم ذاته[٦].

كما أن كثيرًا من الأنشطة التعليمية فى برامج إعداد المعلم تعد أنشطة غير سلوكية تعتمد غالبًا على الدراسة النظرية.

وأحيانًا تتردد شكوى الموجهين من ضعف مستوى المعلمين خريجي كليات التربية والذين يعملون بالتعليم الثانوي. وما من شك في أن عدة عوامل تؤثر في هذا الأداء من جانب المعلمين من بين هذه العوامل برامج الإعداد التي يتعرض لها الطالب المعلم أثناء دراسته بالكلية.

وهناك عدة أهداف يفترض أن تحققها برامج الإعداد في خريجيها من المعلمين وهي - كما سبق القول - أحد العوامل التي تؤثر في مستوى الطلاب المعلمين بعد تخرجهم.

وتأتي الدراسة الحالية لتحاول التعرف على هذه الأهداف ومدى تحقيق برامج الإعداد لها.

وتتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- ما أهداف برنامج إعداد معلم التعليم الثانوي التي يجب أن يحققها لدى خريجيه؟

٢- ما درجة تحقيق برنامج الإعداد الحالي بكلية التربية جامعة المنصورة لهذه لأهداف؟

فرض البحث:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين فيما يتعلق بدرجة تحقيق برنامج الإعداد الحالي بكلية التربية جامعة المنصورة للأهداف التي يجب تحقيقها لدى معلمي التعليم الثانوي.

حدود البحث:

حاول البحث أن يتعرف على مدى تحقيق برنامج الإعداد الحالي بكلية التربية جامعة المنصورة للأهداف التي يجب أن تتحقق لدى الخريجين من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس بالكلية والمعلمين خريجي نفس الكلية.

أداة البحث:

استخدم البحث الاستبيان كأداة للتعرف على مدى تحقيق برنامج الإعداد للأهداف. وقد تأسس الاستبيان على الإطار النظرى الوارد فى الدراسة بما يحتويه من دراسات سابقة وتحليل أدوار المعلم. ثم عرض على المحكمين.

ولإمكانية تطبيق الاستبيان تم حساب معاملى الثبات والصدق، فقد حسب معامل الثبات بطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون:

$$ر = \frac{ن ع^{٢} - م (ن-م)}{(ن-١) ع^{٢}}$$

وقيمة معامل الثبات = ٠,٧٧

أما معامل الصدق فقد حسب على أساس الجذر التربيعى لمعامل الثبات وقيمته = ٠.٨٨.

منهج البحث:

وجه الاستبيان إلى ٦٠ من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة وهم من القائمين على برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى. كما وجه إلى ١٠٠ من المعلمين خريجى الكلية الجدد الذين مضى على تخرجهم من سنة إلى ثلاث سنوات وروعى توزعهم على تخصصات مختلفة.

عدد الاستبيانات التى أجيب عليها ٥٣ من أعضاء هيئة التدريس، تم استبعاد ثلاثة منها لعدم اكتمال الإجابة. وعدد من أجاب من المعلمين ٨٩ تم استبعاد تسعة لنقص الإجابات. وبذلك أصبح عدد الإجابات الكاملة ٥٠ لأعضاء هيئة التدريس، ٨٠ للمعلمين، وبذلك يكون المجموع الكلى ١٣٠ فرداً.

المعالجة الإحصائية:

١- فرغت بيانات الاستبيان وحسبت التكرارات والنسب المئوية.

٢- حسب الوزن النسبى(*) لكل هدف طبقًا لإجابات أفراد العينة.

٣- حسبت القيمة المتوقعة لمعرفة نسبة (مدى) تحقيق كل هدف من الأهداف.

٤- استخدمت معادلة الفروق بين النسب (ى) لمعرفة دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالنسبة لتحقيق البرنامج لأهدافه(٨).

٥- حسب معامل ارتباط الرتب لمعرفة الارتباط بين استجابات هيئة التدريس والمعلمين فيما يتعلق بمدى تحقيق برنامج الإعداد لأهدافه.

(*) أعطيت الدرجات ٣، ٢، ١، صفر لدرجات التحقيق: كبيرة، متوسطة، صغيرة، لا يتحقق على التوالى.

أولاً: الإطار النظرى

نبذة عن برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى بكلية التربية جامعة المنصورة

يشترك برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى بكلية التربية بالمنصورة مع غيره من برامج الإعداد فى الجوانب التى يتضمنها وهى ثلاثة: أكاديمى تخصصى، تربوى مهنى، وثقافى.

ويختلف عدد الساعات المخصصة لجانب الإعداد الأكاديمى حسب التخصصات التى تقدمها الكلية، رياضيات، طبيعة وكيمياء، لغة إنجليزية، لغة فرنسية، .. إلخ. ويتراوح هذا العدد بين ٥٢، ٩٠ ساعة، أما عدد الساعات المقررة لجانب الإعداد التربوى المهنى فهو يوجد بين التخصصات المختلفة وعدده ٣٦ ساعة بما فيها التربية العملية وجانب الإعداد الثقافى يتضمن مقررات محدودة مثل اللغة الإنجليزية للشعب غير المتخصصة فى اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والعلوم العامة. ويبدو أن مقررات هذا الجانب قليلة أو لا تفى بالغرض المطلوب أو قد تكون فى غير موقعها الصحيح بالنسبة للتخصصات المختلفة سواء العلمية أو الأدبية .. وعدد الساعات المخصصة لجانب الإعداد الثقافى يتراوح بين ٢، ١٢ ساعة.

ويهدف برنامج الإعداد إلى إعداد حملة الثانوية العامة ومن فى مستواهم لمهنة التعليم وإعداد الإخصائيين والقادة فى مجال التربية والتعليم والإسهام فى حل المشكلات التربوية والتعليمية فى البيئة المحلية. ويقوم على تنفيذ هذا البرنامج عدد من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين يقدر بحوالى ١٣١ فرداً منهم ١٥ أستاذاً، ١٧ أستاذ مساعد، ٤٩ مدرس، ٢٢ مدرس مساعد، ٢٨ معيداً. معظمهم من خريجى الكلية ومن الذين تعرضوا لبرنامج الإعداد بنفس الكلية.

ويخدم البرنامج عدد من الطلاب في كل المراحل الدراسية من السنة الأولى حتى الرابعة يقدر بحوالى ٤٧٧٨ طالبًا وفقًا لإعداد المقيدين بالكلية للعام الدراسي ١٩٩١/٩٠م.

نماذج للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وانعكاساتها على برامج الإعداد:

توجد عدة نماذج للاتجاهات الحديثة في ميدان إعداد المعلم(٩). من هذه الاتجاهات ما يوضحه جويس Joyce ومن أهمها: الاتجاه التقدمي، والاتجاه الأكاديمي، والاتجاه الشخصي، والاتجاه القائم على أساس الكفايات.

فالاتجاه التقدمي ينظر إلى الفرد على أنه خالق ثقافته ومبتكرها وأن المعرفة تكتسب بطريقة طبيعية نتيجة احتكاك الفرد ومعايشته للمواقف التي تواجهه. وبناء على ذلك فإن برامج إعداد المعلم تؤكد على الاكتشاف والحلول المبتكرة دون تأكيد على محتوى المقررات التي يتضمنها الجانب النظرى.

والاتجاه الأكاديمي يعتبر الفرد رجل علم يجب أن يتمسك بأصول العلم ومبادئه ويفكر بمنطق وأسلوب علمي. وتهدف عملية إعداد المعلم في إطار هذا الاتجاه إلى جعل المعلم يفكر مثلما يفكر رجل العلم وتدريبه على ممارسة أنماط الضبط وصنوف التهذيب مع التلاميذ. وانعكس ذلك على برامج إعداد المعلم فأصبح الجانب النظرى ذا أهمية كبيرة في تشكيل الجانب التطبيقي وتطويره.

والاتجاه الشخصي يركز على احترام شخصية الفرد وينظر إليه على أنه متفرد، ويهتم بالناحية الانفعالية للفرد وينادى باستقلاليته. وبالتالي فبرامج الإعداد التي تتبنى هذا الاجاه لا تعطى أهمية للجانب النظرى بينما تركز على الجانب التطبيقي.

أما الاتجاه القائم على أساس الكفايات فيهتم بتحليل العمل واستخدام العمل واستخدام الطرق الفنية وتوظيفها في تشكيل السلوك سعيًا وراء إعداد المعلم الكفء. ويتطلب ذلك تحليل مهمة المعلم وتدريبه في مواقف تعليمية تستخدم فيها

الأساليب التكنولوجية والتغذية الراجعة حتى يصل الطالب المعلم إلى مستوى التمكن من الكفايات بالمطلوبة.

وهناك من يقسم هذه النماذج الحديثة لإعداد المعلم الى أربعة أقسام هي:

- النموذج التنموى، يعنى باستمرار عملية اكتساب الخبرة بالنسبة للطالب المعلم. وبذلك تتوفر له فرصة النمو ابتداء من مرحلة ما قبل الخدمة وحتى إتمام مرحلة الإعداد الأولية.
- النموذج السلوكى، يهتم بإقامة الدليل المحسوس على اكتساب المهارات التعليمية من خلال ملاحظة أداء المعلم الذى تم تحليل مكوناته وأهدافه ونتائجه، ويؤدى ذلك إلى اعتبار عملية التدريس علمًا أو مجموعة من المهارات الفنية.
- النموذج الإنسانى، يؤكد على أهمية الكفاءة والمهارات فى مجالات العلاقات الاجتماعية بين الأفراد أو الجماعات، ويؤكد كذلك على فردية الإنسان وعلى التكامل بين المواد العلمية عند أعداد المعلم على أساس أن التدريس فن.
- النموذج السلوكى/ الإنسانى، يعرض فكرة التكامل بين أداء مهارات محددة والتسليم بوجود خصائص وحاجات للجنس البشرى عن مستوى الفرد والجماعة.

وهذه النماذج الحديثة تستند إلى أسس فلسفية فى نظرتها إلى برامج الإعداد وبناء على تلك النظرة تتحدد أهداف عملية الإعداد وهى بالتالى تختلف وفقًا لنظرة كل نموذج.

وليست القضية تفضيل نموذج على الآخر، أو أيها يؤكد على الجانب العملى وأيها يؤكد على الجانب النظرى فى عملية الإعداد. وإنما المهم التكامل والترابط بين جوانب الإعداد المختلفة بما يضمن أساسًا فعالاً لبناء أهداف الإعداد وبالتالى تحقيقها من خلال البرامج المعدة لذلك.

معلم التعليم الثانوى .. نظم الإعداد وجوانبه:

تعد فترة إعداد المعلم من أهم فترات حياته إذ أنها ذات تأثير فى عمله أثناء الخدمة. فقد تبين لادوارد Edward فى بحثه حول الرضا الوظيفى للمعلمين

أن الفترة الزمنية اللازمة للإعداد التى يقضيها الطالب المعلم أثناء تعرضه لبرامج الإعداد، ذات تأثير هام فى تحقيق الرضا الوظيفى للمعلمين أثناء الخدمة[١١].

وتختلف مدة الأعداد من دولة لأخرى حيث اتجهت أنظمة عديدة إلى إطالة فترة الإعداد إلى أربع سنوات ووصل بعضها إلى ست سنوات كما هو معمول به فى بعض الولايات المتحدة الأمريكية، بينما اقتصر الحد الأدنى للدراسة فى بعض الدول على أربع سنوات[١٢].

وقد تطورت نظم الإعداد بتطور أغراض التربية واتجاهات العصر السائدة، فتارة كان المعلم يعد إعدادًا فلسفيًا خطابيًا، وتارة كان يعد إعدادًا دينيًا صرفًا، وتارة كان يعد إعدادًا كلاسيكيًا فى جامعات العصور الوسطى – ولم يبدأ إعداد المعلم وفق برنامج ثقافى وعلمى ومهنى متوازن إلا فى نهاية القرن التاسع عشر[١٣].

وتتعدد النظم الدراسية المعمول بها لإعداد معلم التعليم الثانوى فهناك نظام العام الدراسى الكامل، ونظام الفصول الدراسية، ونظام المراحل الدراسية، ونظام الساعات المعتمدة.

وفيما يتعلق بتطبيق هذه النظم فمن الملاحظ أن معظم الدول تأخذ بنظام الفصول الدراسية، ففى انجلترا ينقسم العام الدراسى إلى ٣ فصول دراسية طول كل منها ١٢ أسبوعًا. بينما تنقسم الدراسة فى أمريكا إلى فصلين مدة كل منها ١٨ أسبوعًا. وفى روسيا كذلك تنقسم الدراسة إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما حوالى ١٩ أسبوعًا[١٤].

ومعظم الدول العربية – ومنها مصر – تأخذ بنظام العام الدراسى الكامل حيث تقسم الدراسة إلى عدد من السنوات الدراسية، يلتزم الطالب فيها بدراسة مقررات معينة خلال كل عام جامعى ينتهى بامتحان نهاية العام. وغالبًا ما تكون المقررات موحدة وإجبارية لكل الطلاب.

وتوجد عدة دول عربية تأخذ بنظام الساعات المعتمدة كالسعودية والكويت والبحرين وقطر والأردن وغيرها.

ويقوم هذا النظام على أساس تقسيم الدراسة المؤهلة للدرجة الجامعية الاولى إلى عدد من المقررات الدراسة المتكاملة التى تعمل على تكوين الطالب التكوين العلمى المناسب للحصول على تلك الدرجة. وبتمير هذا النظام بإتاحة الفرصة للطالب فى اختيار المقررات التى يرغب فى دراسنها مع ارشاده ليتمكن من اختيار المقررات التى تناسب ميوله وقدراته ورغباته(١٥).

وبالنسبة لجوانب إعداد المعلم فإن الدراسات والبحوث التى تمت فى هذا المجال استهدفت التوصل إلى تركيبه جيدة من الإعداد العلمى والمهنى والثقافى للمعلم وترجمة ذلك إلى برامج علمية قائمة على فكر دقيق من أجل إعداد فعال(١٦).

وفيما يتعلق بتقويم خطط وبرامج إعداد المعلم. فقد تناولت ذلك عدة دراسات بعضها الأهداف التى تسعى إلى تحقيقها عملية الإعداد، والبعض الآخر يركز على جوانب الإعداد المختلفة ومدى ارتباطها مع هذه الأهداف(١٧).

وقد أوضحت الدراسات المتعلقة بمحتوى برامج الإعداد أن عناصر محتوى برامج الإعداد تحددها الأهداف الموضوعة لهذه البرامج، كما أن أهداف البرامج تتفاوت وتتباين من برنامج لآخر(١٨).

على الرغم من هذا التفاوت وذلك التباين بين برامج الإعداد فإن الاتجاهات المختلفة تكاد تجمع على أن إعداد المعلم يتضمن ثلاثة جوانب هى الإعداد الثقافى العام، والإعداد الأكاديمى التخصصة. والإعداد المهنى، ويمكن توضيح أهمية هذه الجوانب فيما يأتى:(١٩)

الإعداد الثقافى العام:

تأتى أهميته من الدور الاجتماعى المطلوب من المعلم بوصفه أحد قيادات المجتمع، ومرجعًا لطلابه فى مختلف القضايا والموضوعات. وكلما زادت ثقافة المعلم العامة كلما كان أقدر على كسب ثقة تلاميذه والتأثير فيهم. والميادين التى تشتق منها برامج الإعداد الثقافى العام هى العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والفنون اللغوية.

الإعداد الأكاديمى التخصصى:

تأتى أهميته من الانفجار المعرفى الذى يشهده العصر الحديث والذى جسد فكرة التخصص وهذا يفرض ضرورة تعمقّ المعلم فى مجال تخصصه كشرط لنجاحه فى القيام بدوره كخبير فى المادة الدراسية، كما يقتضى أن يكون المعلم متجددًا فى معلوماته باستمرار.

الإعداد المهنى:

وهو الذى يميز المعلم عن غيره من العاملين فى مختلف المجالات. والهدف من الإعداد المهنى تنمية الاتجاهات والكفاءات والقدرات والأساليب اللازمة لتعليم منتج وذلك عن طريق تقديم مقررات تربوية متعددة. ويكسب الإعداد المهنى المعلم أسرار مهنة التدريس وأصولها ويشتمل البرنامج المهنى على الحقائق العلمية المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه العقلى والجسمى والانفعالى والاجتماعى وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم، كما يشتمل على الحقائق المتعلقة بأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد وللمجتمع وشروط التعلم وطرق التدريس وغيرها من الأمور التى تساعد المعلم على إجادة مهنته.

صفات المعلم الناجح كناتج لبرنامج إعداد فعال:

بذلت عدة محاولات للبحث عن صفات أساسية لمعلم ناجح (فعال). ورغم أن نتائج البحوث والدراسات الإنسانية غير حاسمة وغير قاطعة إلا أن باحثًا فى الميدان التربوى مثل جيمس ميتشنر James Michner يقرر أن هناك خمسة أمور تشكل النجاح الكبير فى عملية التدريس، وهى[٢٠]:

١- فهم إيجابى وعميق للفلسفة التربوية السائدة فى المجتمع.

٢- تمكن كاف من المادة الدراسية التى سيدرسها المعلم.

٣- الإلمام بعدة أساليب مختلفة للتدريس.

٤- فهم طبيعة الطلاب الذين سيدرسهم المعلم.

٥- استعداد ذاتى للقيام بمهنة التدريس.

وقد بينت رمزية الغريب صفات المعلم الناجح فيما يلى:

١- صفات إنسانية كالمشاركة الوجدانية والعطف ومساعدة الطلاب والمرح.

٢- صفات خلقية كالعدل وعدم التحيز والأخلاق الحميدة.

٣- المظهر العام كالأناقة والترتيب وحسن الاختيار والصوت المتزن.

٤- التمكن من المادة الدراسية.

٥- القيادة.

٦- احترام اللوائح والقوانين المدرسية.

ومن خلال تحليل عمل المعلم يتضح أن هناك عدة أدوار تمثل العناصر الرئيسية فى نجاح المعلم، وقد أوضحها عزيز حنا داود فيما يلى:(٢٢)

أ- المعلم مرشد وموجه للطلاب نفسيًا واجتماعيًا، عن طريق:

- تفهم التلاميذ والتعرف على الفروق الفردية بينهم.
- التعرف على مشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول لمواجهتها.
- توجيه نمو التلاميذ بما يتفق مع إمكانياتهم.
- مشاركة التلاميذ فى مشاعرهم ومجالات نشاطهم.

ب- المعلم موجه للتعليم، عن طريق:

١- إشراك التلاميذ فى عملية التعليم.

٢- إدراك مشكلات البيئة المحلية واستلهام مادته فى حلها.

٣- إشباع حاجات التلاميذ وميولهم أثناء الدرس.

٤- إفساح المجال أمام التلاميذ للاتصال بمصادر البيئة الطبيعية والاجتماعية.

جـ- المعلم ناقل للتراث الثقافى، عن طريق:

١- الإحاطة والإلمام بمادة التخصص، والقدرة على تفسير ظواهرها.

٢- القدرة على ربط أجزاء المنهج لتكوين وحدة كلية متكاملة.

٣- القدرة على إظهار فائدة مادته وأهميتها بالنسبة لحاجات التلاميذ.

٤- تفهم دور مادته فى حضارة المجتمع ومستقبل البلاد.

د – المعلم عضو فى جماعة المدرسة، عن طريق:

١- تحمل المسئوليات المتعددة فى المدرسة وإنجازها.

٢- تنمية علاقات طيبة متبادلة مع زملائه ومع إدارة المدرسة.

٣- المشاركة فى التنظيم الإدارى بطريقة ديمقراطية.

٤- العمل على أن تكون المدرسة مركزًا للخدمة العامة فى البيئة المحلية.

٥- احترام وتقدير المدرسة والفخر والاعتزاز بها.

هـ – المعلم عضو فى المهنة التى ينتمى إليها، عن طريق:

١- تأدية واجباته بشكل يجعله قدوة تجتذى.

٢- النمو فى المهنة ومحاولة الابتكار فيها.

٣- المحافظة على أخلاقيات المهنة وتقاليدها وتدعيمها.

٤- العمل على رفع شأن مهنته بين المهن الأخرى.

٥- التحدث عن مهنته أمام التلاميذ وخارج نطاق عمله بفخر واعتزاز.

و – المعلم مواطن فى المجتمع، عن طريق:

١- الإحاطة بقضايا المجتمع المحلى وربط مادته بتلك القضايا.

٢- القيام بدور قيادى فى توجيه التلاميذ ليفهموا مجتمعهم.

٣- إدراك قضايا المجتمع العالمى ومشكلاته.

٤- تتبع التطورات والإنجازات فى مجالات الكشف والاختراع.

١- البحث عن القيمة والدفاع عما يعتقد أنه حق.

٢- التفاؤل الذكى المبنى على الواقع المدروس.

٣- التفاعل الاجتماعى مع البيئة المحيطة.

٤- التميز بالعطف الإنسانى والتفهم لظروف طلابه الاجتماعية والنفسية.

٥- أن يكون مثلاً طيبًا للمواطن الصالح وأن ينمى هذه المواطنة فى نفوس طلابه.

٦- أن يتميز بالنظرة الموضوعية الواقعية للأمور، وأن يبتعد عن التعصب لرأيه الخاص.

٧- أن يمتلك عقلية ناضجة لديها القدرة على التفسير السليم للأحداث.

٨- أن يكون لديه الاستعداد الكافى لمسايرة التغير والتقدم.

٩- ألا يفقد حبه للعلم وللجديد من الآراء والمكتشفات.

١٠- أن يكون مثقفًا واسع الأفق لا يحصر اهتمامه كله فى المادة التى يدرسها لطلابه.

١١- أن يمتلك القدرة على التخيل ورؤية الواقع فى صورته المحسنة والمرجوة.

١٢- أن يكون على استعداد لقبول تحدى التلاميذ القادمين من بيئات مختلفة، والذين ينتظر كل منهم أن يضع المعلم فى يده مفاتيح العلم التى يفترض أنه يملكها.

١٣- أن يشعر بأنه يمارس شيئًا محببًا إلى نفسه عند ممارسة عملية التدريس.

١٤- أن يكون صديقًا لطلابه يقترب من عقولهم كما يقترب من مشاعرهم ومشاكلهم، فهو لهم الناصح الأمين.

١٥- أن يمتلك القدرة على تناول الموضوعات التى يدرسها بأسلوب جذاب يحبب الطلاب فيها ولا ينفرهم.

١٦- أن يمتلك القدرة على استخدام أكثر من أسلوب فى التدريس تجنبًا للملل والرتابة .

١٧- أن يكون هاديًا لتلاميذه خلال رحلتهم العلمية الطويلة.

١٨- أن يكون شخصًا متحملاً للمسئولية، لا يتهرب منها ولا يلقيها على غيره، وأن تكون لديه الشجاعة لأن يعترف بالخطأ.

١٩- أن يضيف إلى علمه الذى يدرسه من حصيلته المعرفية والثقافية، وألا يبخل بمساعدة تطلب منه طالما كانت فى إمكانه.

٢٠- أن يكون موضع ثقة طلابه والمؤتمن على أسرارهم التى قد يفضون إليه بها.

٢١- أن يكون حساسًا لطبيعة العلاقات التى تربطه بطلابه.

٢٢- أن يكون لماحًا للعلاقات التي تربط الطلاب ببعضهم نتيجة أوضاعهم الاجتماعية.

٢٣- أن تكون لديه القدرة على التصرف السليم والحاسم طبقًا لما يقتضيه كل موقف.

٢٤- أن يكون لديه القدرة على أن يجعل طلابه متوافقين مع أنفسهم ومع المجتمع المحيط بهم.

٢٥- أن يتخلى عن جزء من الدور التقليدي الذى تعود المعلمون أن يقوموا به فى الفصل.

٢٦- أن يعترف بينه وبين نفسه بأنه قد يتعلم شيئًا جديدًا من خلال الأسئلة التى يوجهها له طلابه.

٢٧- ألا يكون عبدًا للمادة الدراسية، وإنما يجب أن يكون معلمًا بحق، وأستاذًا متمكنًا واثقًا من نفسه ومن علمه.

٢٨- على المعلم كي يكون ناجحًا أن يفهم العالم الذى حوله كما هو، لا كما يحب هو أن يكون.

٢٩- أن يكون موافقًا مع ذاته أولاً، وذلك قبل أن يحدث طلابه عن التوافق النفسى، إذ أن فاقد الشئ لا يعطيه.

تلك هى الصفات التى حددتها بعض الدراسات السابقة والتى تضمن - إلى حد كبير - نجاح المعلم فى مهمته. والتى يجب أن تراعى عند تخطيط برامج إعداد معلم التعليم الثانوى وعند تحديد أهداف عملية الإعداد. وبطبيعة الحال فنحن لا ننتظر أن نجد هذه الصفات جميعًا متمثلة فى معلم بذاته لأن الكمال غاية لا تدرك، ولكن وجود عدد منها فى شخصية معلم من المعلمين كفيل بأن يجعله ناجحًا فى عمله سعيدًا بين طلابه. وجزء من هذه الصفات يكتسبه الإنسان من بيئته الأولى .. فى الأسرة والمجتمع المحيط، وجزء آخر يكسبه من تدريبه قبل العمل فى التدريس والباقى قد يأتى إليه مع الخبرة والعمل. والمهم أن يكون متفتحًا قابلاً لأن يتعلم كل

يوم .. بل كل لحظة .. من المجتمع الكبير .. خارج المدرسة. ومن الفصل الصغير داخلها[٢٤].

الهيكل العام لأهداف برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى:

أن برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى يجب أن يعده بحيث يصبح قادرا على القيام بمهنة التدريس على أكمل وجهه .. وفيما يلى يحاول البحث تحديد هذه الأهداف:

حاولت بعض الدراسات تحديد أهداف البرامج المختلفة لإعداد معلمى التعليم الثانوى، من هذه الدراسات ما يلى:

أوضحت دراسة ليجسس Legesse أن أهداف برنامج إعداد المعلم هى:[٢٥]

١- اكتساب مهارات التدريس فى المقررات التى سيدرسها الطالب المعلم بعد تخرجه.

٢- تنمية الفهم عن عمليتى التعليم والتعلم للمراحل العمرية المختلفة وأساليب التدريس الملائمة لكل مرحلة.

٣- تنمية الفهم عن عملية نمو وتطور المتعلمين.

٤- إلمام معلم المستقبل بأهداف وتنظيم وإدارة المدارس الثانوية.

٥- تنمية وعى المعلم بالعلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع.

٦- تنمية الإحساس لدى المعلم بالمواطنة.

٧- اكتساب المفاهيم والمبادئ والمعلومات من مجالات المعرفة المتنوعة.

٨- تنمية الرغبة للنمو المستمر فى مختلف المجالات مهنيًا وأكاديميًا.

٩- تنمية الوعى بالظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع.

١٠- تنمية السمات الشخصية التى تساعد المعلم فى الإسهام فى تنمية تلاميذه.

١١- تنمية القدرة على متابعة الجديد فى مجالات عمل المعلم.

وأوضحت دراسة ليتسون Letson أن من الأهداف المرغوبة لبرنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية ما يلى(٢٦):

١- تنمية الاهتمام الأصيل بالطلاب.

٢- تنمية مهارات التعامل والعلاقات مع الناس.

٣- تعلم أنماط متعددة من طرائق التدريس.

٤- تخطيط مناهج تتلاءم وحاجات التلاميذ.

٥- تنمية الكفاءة فى مهارات الحديث.

٦- تنمية مهارات إدارة الفصل.

٧- إدراك مدى الحاجة إلى استمرار النمو المهنى.

وبين جوزيف Joseph أن الطلاب المعلمين بحاجة إلى اكتساب القيم والاتجاهات التى يقرها المجتمع، وهم بحاجة إلى الإعداد العلمى والمهنى فى التخصصات الدراسية المختلفة، وهم بحاجة إلى تنمية ثقافتهم المهنية والعلمية والاجتماعية وغيرها.(٢٧)

وأوضح هوك Hook أن التدريس الذى يصعب أن يقوم بمهامه أى فرد دون أن يكون معدا ومؤهلاً لذلك تأهيلاً جيدًا.(٢٨) يأتى على درجة كبيرة من الأهمية ضمن أهداف برامج إعداد معلم التعليم الثانوى.

لذلك يعد البرنامج فعالاً بقدر إكساب خريجيه أساليب التدريس الملائمة والمناسبة للمرحلة التعليمية.

وذهب عبد الرحمن صالح إلى القول بأن البرنامج الجيد لإعداد المعلمين يقوم على المبادئ الآتية:(٢٩)

١- وضوح الأهداف.

٢- مراعاة حاجات الطلاب ومستوى تحصيلهم عند القبول بالكلية وكذلك قدراتهم على التعلم.

٣- التوازن على ألا يركز على الجانب الأكاديمى فحسب، بل يراعى جوانب الإعداد المهنى والثقافى.

٤- التطور ومواكبة أحدث النظريات التربوية والتقدم العلمى المستمر.
٥- الملائمة لخدمة قضايا المجتمع.
٦- التأكيد على القيم الأخلاقية.
٧- أن يشتمل على وسائل للتقويم.

والبرنامج الجيد لإعداد معلمى التعليم الثانوى هو ذلك البرنامج الذى يزود الطالب بثقافة عامة وينمى فيه القدرة على تثقيف التلاميذ. ويعرف بالمبادئ التى تقوم عليها العلاقات الإنسانية فى بلده والبلدان الأخرى. ويزرع فيه روح المسئولية كى يسهم فى تقدم بلده اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا(٣٠).

بعد هذا العرض للإطار النظرى السابق لأهداف برامج إعداد معلمى التعليم الثانوى، تأتى إلى عرض موجز لأهداف إعداد المعلم التى تتضح فى دراسة الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى والتى تمت فى إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من هذه الأهداف ما يلى:

أولاً: الأهداف المتصلة بمواد التربية الحرة:

يهدف التعليم بصفة عامة إلى توفير جميع أسباب النمو المتكامل للمواطن، لذلك فإن إعداد معلم التعليم الثانوى وتدريسه ينبغى أن يحقق الأهداف التالية التى تجعل من كل طالب – فى مرحلة الإعداد – شخصًا قادرًا ومستعدًا لاستخدام أنماط السلوك – من مهارات وقدرات ومعارف ومعلومات – التى:

١- تساعد التلميذ على أن يعرف ويفهم ويدرك قيمته وقدره كإنسان جدير بالاحترام كمواطن يدين ويؤمن بعقيدة سماوية أساسها التوحيد.
٢- تساعد التلميذ على أن يصبح قارئًا ومستمعًا متفاهمًا ومتحدثًا لبقًا.
٣- تساعد التلميذ على التعرف على مظاهر البيئة الاجتماعية.
٤- تساعد التلميذ على الإلمام بمبادئ وشرائع العقيدة الإسلامية، ويقارن معتقداتها وشعائرها وسننها بما تحتويه الأديان الأخرى السابقة، ويحارب البدع والخرافات. فيبتعد عن المنكر ويأمر بالمعروف وينأى بنفسه عن ظواهر التعصب الدينى والمذهبى.

٥- يساعد التلميذ على اكتساب العادات الحميدة التي تساعده على حفظ جسمه قويًا وصحته جيدة وذلك خلال معرفته بمواد التربية الرياضية الصحية والصحة النفسية .. إلخ.

٦- يساعد التلميذ على اكتساب العادات والاتجاهات المتصلة بتعويد الفرد على تحمل مسئولياته المختلفة كمواطن.

ثانيًا: الأهداف المتصلة بالجانب المهني:

وحتى تتحقق لدى المتعلم الأهداف السابقة، يحتاج أن يقوم البرنامج بتزويد المعلم بالمهارات والقدرات والمعارف الضرورية لبرمجة (لترجمة) هذه الأهداف إلى عمل تربوى داخل الفصل الدراسي. ويتطلب ذلك أن يعد البرنامج خريجيه بحيث يصبح المعلم قادرًا على:

١- اكتساب المادة العلمية والتمكن منها عند تدريسها للتلاميذ.

٢- ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية.

٣- تنظيم المحتوى المطلوب لأى موقف تعليمي داخل الفصل مراعيًا الفروق الفردية.

٤- اكتساب خلفية نظرية واسعة فى مجال النمو ونظرياته ومراحله.

٥- استخدام - بكفاءة - التقنيات الحديثة فى مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

٦- التفاعل العميق مع التلاميذ بحيث يترك أثرًا واضحًا فى سلوكهم داخل الفصل وخارجه.

٧- تنظيم الأنشطة المختلفة وإدارة الفصل بكفاءة.

٨- الإلمام بالمبادئ والمفاهيم الأساسية المستخدمة فى الاختبارات والقياس والتقويم.

٩- الإلمام بطرق تنظيم وتطوير وبناء المناهج الدراسية والمشاكل التى تعترضها.

ثالثًا: أهداف عامة:

بالإضافة إلى الأهداف المتعلقة بمواد التربية الحرة والأهداف المتصلة بالجانب المهنى توجد أهداف عامة وهامة يجب أن يراعيها برنامج إعداد معلمى التعليم الثانوى ومن ثم المساعد فى تحقيقها لدى المعلمين من هذه الأهداف:

١- مساعدة الطالب المعلم على الإلمام بالبحوث التربوية خاصة فى مجال إعداد المعلم. وأن يجعل منه باحثًا جيدًا عن طريق تزويده بأساليب البحث العلمى والمهارات اللازمة لمواصلة دراساته العليا.

٢- مساعدة الطالب المعلم على معرفة واكتساب نوع من الثقافة العامة فى مجالات التربية وعلم النفس والاجتماع.

٣- مساعدة المعلم على معرفة ذاته معرفة حقيقية.

٤- مساعدة المعلم على القيام بدوره كقائد تربوى.

٥- مساعدة المعلم على القيام بدور المرشد والموجه لطلابه.

٦- مساعدة المعلم على اكتساب الخبرات الواسعة على تحمل المسئولية فى عمله بصفة عامة.

وأخيرًا فقد استخدم الإطار النظرى السابق كأساس لتحديد أهداف البرنامج الواردة بالاستبيان وتلك هى الأهداف التى يفترض أن يحققها برنامج الإعداد لدى خريجيه من معلمى التعليم الثانوى. لكن إلى أى مدى تتحقق هذه الأهداف؟

هذا ما ستحاول الدراسة الميدانية الإجابة عنه فيما يلى:

ثانيًا: الإطار الميدانى

حـاول البحـث فـى شـقه الأول (الإطـار النظـرى) التعـرف علـى وتحديـد الأهداف التى يجب أن يحققها برنامج الإعداد بكليات التربية لدى خريجيها معلمـى التعليم الثـانوى. ومـن ثـم فقـد صممـت أداة الدراسـة الميدانيـة فـى ضـوء هـذه الأهداف. وتأتى هذه الدراسة الميدانية لتحـاول التعرف علـى مدى تحقيـق برنـامج الإعداد لهذه الأهـداف مـن خـلال استجابات أفـراد عينـة البحـث مـن أعضـاء هيئـة التدريس والمعلمين خريجى كليات التربية.

وتأتى كذلك لاختبار فرض البحث الذى ينص على أنه:

"لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا بـين استجابات أعضـاء هيئـة التدريـس والمعلمين فيما يتعلق بدرجة تحقيـق برنـامج الإعـداد الحـالى للأهـداف التـى يجـب تحقيقها".

وقد استخدم معامل ارتباط الرتب لسبيرمان (ر):

$$\text{ر} = ١ - \frac{\text{٦ مجـ ف}^{٢}}{\text{ن}\,(\text{ن}^{٢} - ١)}$$

ومعادلة الفروق بين النسب (ى)

$$\text{ى} = \frac{\text{ق}١ - \text{ق}٢}{\sqrt{\text{ق}\,(١ - \text{ق})\left(\frac{\text{ن}١ + \text{ن}٢}{\text{ن}١\ \text{ن}٢}\right)}}$$

لمعرفة دلالة الفروق بين أعضاء هيئـة التدريـس والمعلمين بخصوص درجـة تحقيـق برنـامج الإعداد الحـالى للأهـداف الواجـب تحقيقـها لـدى معلمـى التعليـم الثانوى خريجى هذا البرنامج.

وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن النتائج التى يوضحها الجدول التالى:

جدول(١)

الوزن النسبى لأهداف برنامج الأعداد وترتيبها ودرجة تحقيق البرنامج لها وقيمة (ى) ودلالتها الإحصائية

م	الهدف	الوزن النسبى		الترتيب		درجة التحقيق		قيمة
		هـ.ت	معلم	هـ.ت	معلم	هـ.ت	معلم	(ى)
١	معرفة ذاته ..	٥٦	٥٤	٢٣	٢٩	٠.٣٧٣	٠.٢٢٥	١.٨٢
٢	معرفة الهدف ..	٨٠	٨٣	٥	١٦	٠,٥٥٣	٠,٣٤٥	٢.١١
٣	الإلمام بالقيم ..	٦٢	٨٥	١٨	١٤	٠.٤١٣	٠,٣٥٤	٠.٦٧
٤	خلق جو ..	٧٨	١٣٣	٦	١	٠,٥٢٠	٠,٥٥٤	٠.٣٨
٥	التعاون مع ..	٨٥	٨٦	٤	١٣	٠,٥٦٦	٠,٣٥٨	*٢,٣
٦	تسهيل عملية ..	٧٦	٨٧	٧	١٢	٠,٥٠٦	٠,٣٦٢	١,٦
٧	لقيام بدور المرشد ..	٦٥	٩٨	١٦	٥	٠,٤٣٣	٠,٤٠٨	٠.٢٨
٨	التمكن من ..	٥٩	٩١	٢١	٨	٠.٣٩٣	٠,٣٧٩	٠,١٦
٩	الإلمام بالثقافة	٨٩	١٠٠	٣	٤	٠,٥٩٣	٠,٤١٦	*١.٩٦
١٠	استخدام طرق تدريس	٤٨	٧٥	٢٦	٢٠	٠,٣٢٠	٠,٣١٢	٠.٠٩٥
١١	استخدام المستحدثات	٩٠	٨٨	٢	١١	٠,٦٠٠	٠,٣٦٦	**٢,٦
١٢	امتلاك مهارات..	٦١	٨٤	١٩	١٥	٠,٤٠٦	٠,٣٥٠	٠,٦٤
١٣	استخدام أساليب..	٦٤	٩٥	١٧	٦	٠,٤٢٦	٠.٣٥٩	٠.٣٥
١٤	ترجمة الأهداف ..	٧٣	١٢٠	١٠	٢	٠,٤٨٦	٠,٥٠٠	٠.١٦
١٥	ترجمة الأهداف ..	٧٥	٧٣	٨	٢٢	٠,٥[illegible]	٠,٣٠٤	*٢.٢
١٦	اختيار أساليب ..	٦٧	٧٤	١٥	٢١	٠,٤٤٦	٠,٣٠٨	١.٦
١٧	اكتساب خلفية ..	٩١	١١٧	١	٣	٠,٦٠٦	٠,٤٨٧	١,٣
١٨	تنظيم وبناء ..	٤٢	٧١	٢٩	٢٤	٠,٢٨٠	٠,٢٩٥	٠,١٨
١٩	الإلمام بالمبادئ ..	٦٨	٦٠	١٤	٢٦	٠,٤٥٣	٠,٢٥٠	*٢,٤
٢٠	قياس تقدمه ..	٥١	٦٨	٢٥	٢٥	٠.٣٤٠	٠,٢٨٣	٠,٦٩
٢١	تقويم طلابه ..	٧٢	٨٩	١١	١٠	٠.٤٨٠	٠,٣٧٠	١,٢
٢٢	امتلاك المهارات	٤٦	٥٢	٢٨	٣٠	٠.٣٠٦	٠,٢١٦	١,٢
٢٣	القيام بدور	٤٠	٥٩	٣٠	٢٧	٠.٢٦٦	٠,٢٤٥	٠,٢٧
٢٤	فهم مشكلات ..	٦٩	٧٨	١٣	١٩	٠.٤٦٠	٠.٣٢٥	١,٥
٢٥	البعد بنفسه ..	٤٧	٩٢	٢٧	٧	٠.٣١٣	٠.٣٨٣	٠,٨١
٢٦	إدراك مشاكل ..	٥٣	٥٦	٢٤	٢٨	٠.٣٥٣	٠,٢٣٣	٠.٢٥

هـــ. ت: هيئة تدرس

دالة (٠.٠٥)

دالة (٠.٠١)

٢٧	مساعدة طلابه ..	٧٤	٩٠	٩	٩	٠.٤٩٣	٠.٣٧٥	١.٣
٢٨	التفاعل مع ..	٧٠	٨٢	١٢	١٧	٠.٤٦٦	٠.٣٤١	١.٤
٢٩	محاربة ..	٥٨	٧٢	٢٢	٢٣	٠.٣٨٦	٠.٣٠٠	١.٠١
٣٠	اكتساب ..	٦٠	٨١	٢٠	١٨	٠.٤٠٠	٠.٣٣٧	٠.٧٣

ويتضح من الجدول ما يلي:

أولاً: بالنسبة لترتيب الأهداف حسب درجة تحقيق البرنامج لها:

رتب أعضاء هيئة التدريس العشرة الأهداف التى احتلت المقدمة بين كل الأهداف من حيث تحقيق البرنامج لها كما يلى:

١- اكتساب خلفية نظرية فى مجال النمو ونظرياته ومراحله.

٢- استخدام طرق تدريس متنوعة تساعد فى تحقيق الأهداف التربوية.

٣- التمكن من المادة العلمية التى سيدرسها المعلم لطلابه.

٤- التعاون مع المدرسة لتسيير العملية التعليمية.

٥- معرفة الهدف من التدريس.

٦- خلق جو من الود والمرح مع العاملين بالمدرسة.

٧- تسهيل عملية النمو (التربية) للطلاب.

٨- ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظة نتائجها.

٩- مساعدة الطلاب على اكتساب العادات الحميدة والصفات الحسنة.

١٠- استخدام أساليب الملاحظة داخل الفصل.

ورتب المعلمون الأهداف العشرة التى أتت فى المقدمة كما يلى:

١- خلق جو من الود والمرح مع العاملين بالمدرسة.

٢- استخدام أساليب الملاحظة داخل الفصل.

٣- اكتساب خلفية نظرية فى مجال النمو ونظرياته ومراحله.

٤- التمكن من المادة العلمية التى سيدرسها للطلاب.

٥- القيام بدوره كقائد تربوى.

٦- امتلاك مهارات استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها وحفظها.

٧- البعد بنفسه وبطلابه عن مظاهر التعصب الدينى أو المذهبى.

٨- القيام بدور المرشد والموجه لطلابه.

٩- مساعدة طلابه على اكتساب العادات الحميدة والصفات الحسنة.

١٠- تقويم طلابه تقويمًا موضوعيًا.

ويلاحظ أن هناك بعض الاختلافات بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين من حيث ترتيب الأهداف العشرة التى احتلت المقدمة بين الأهداف التى يجب أن يحققها برنامج الإعداد، ولو أنها (أى الاختلافات) تعد ضئيلة.

وبالنسبة للأهداف العشرة التى احتلت المؤخرة، فقد رتبها أعضاء هيئة التدريس كالآتى:

٢١- القيام بدور المرشد والموجه للطلاب.

٢٢- محاربة الخرافات والبدع والضلالات.

٢٣- معرفة ذاته معرفة حقيقية.

٢٤- إدراك مشاكل البيئة التى يقوم بالتدريس فى مدارسها.

٢٥- قياس تقدمه ونموه وتطوره قياسًا ذاتيًا.

٢٦- الإلمام بالثقافة العامة إلى جانب تخصصه.

٢٧- البعد بنفسه وبطلابه من مظاهر التعصب الدينى أو المذهبى.

٢٨- امتلاك المهارات والمعارف التى تجعله منه باحثًا علميًا (تربويًا).

٢٩- تنظيم وبناء وتطوير المنهج الدراسى.

٣٠- القيام بدور المصلح الاجتماعى والتغيير فى المجتمع.

ويلاحظ أيضًا نوع من الاختلاف بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالنسبة لترتيب الأهداف التى احتلت المؤخرة من حيث تحقيق برنامج الإعداد لها وهو اختلاف قليل كذلك.

أما بالنسبة للأهداف التى تم الاتفاق على ترتيبها بدرجة كاملة بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين فهى الهدف رقم ٢٠ (قياس تقدمه ونموه وتطوره قياسا

ذاتيًا) والهدف رقم ٢٧ (مساعدة طلابه على اكتساب العادات الحميدة والصفات الحسنة).

ثانيًا: بالنسبة لدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه:

فعند حساب الفروق بين النسب (ى) ودلالتها الإحصائية - كما هى موضحة بالجدول تبين أنه:

أ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وال علمين فيما يتعلق بدرجة تحقيق برنامج الأعداد الحالى للأهداف الواجب تحقيقها ودرجة تحقيق معظم هذه الأهداف صغيرة أو لا تتحقق.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين فيما يتعلق بدرجة تحقيق برنامج الأعداد الحالى للأهداف الآتية:

رقم	الهدف	درجات التحقيق		قيمة (ى)	الدلالة
		ه.ت	معلمون		
٢	معرفة الهدف من التدريس.	٠,٥٣٣	٠,٣٤٥	٢,١١	٠,٠٥
٥	التعاون مع المدرسة لتسير العملية التعليمية.	٠,٥٦٦	٠,٣٥٨	٢,٣٠	٠,٠٥
٩	التمكن من المادة العلمية التى يدرسها الطلاب.	٠,٥٩٣	٠,٤١٦	١.٩٦	٠.٠٥
١١	استخدام طرق تدريس متنوعة..	٠,٦٠٠	٠,٣٦٦	٢,٦٠	٠.٠١
١٥	ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية ..	٠,٥٠٠	٠,٣٠٤	٢,٢٠	٠,٠٥
١٩	الإلمام بالمبادئ الأساسية المستخدمة فى الاختبارات ..	٠,٤٥٣	٠.٢٥٠	٢.٤٠	٠.٠٥

والفروق كما يبدو من الجدول السابق فى حاسب اعضاء هيئة التدريس حيث أن درجة تحقيق البرنامج لهذه الاهداف كما يراها اعضاء هيئة التدريس أكبر مما يراها ا معلمون.

ومن ذلك يتضح أن خمسة وعشرين هدفا من الاهداف التى يجب أن يحققها البرنامج تتفق على درجات تحقيقها كل من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، بينما خمسة أهداف فقط يختلف عليها. وذلك يعنى أن فرض البحث يتحقق جزئيا وليس كليًا.

وبصفة عامة يتضح من الجدول رقم (١) أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بدرجة أكبر مما يراها المعلمون.

مناقشة نتائج البحث:

بينت الدراسة الميدانية أن ترتيب أهداف برنامج الاعداد من حيث درجة تحقيق البرنامج لها يختلف بين أعضـ ء هيئة التدريس والمعلمين سواء بالنسبة للأهداف العشرة التى احتلت المقدمة أو التى احتلت المؤخرة. وبالرغم من هذا الاختلاف فى الترتيب فإن قيمة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان (ر = ٠,٦) توضح أن هناك ارتباطًا بصفة عامة بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين فيما يتعلق بترتيب الأهداف من حيث درجة تحقيق البرنامج لها.

ويلاحظ أن هدفًا متعلقًا بجانب الإعداد التخصصى الأكاديمى (التمكن من المادة العلمية التى يدرسها لطلابه) أتى من حيث الترتيب بين الأهداف العشرة الأولى التى احتلت المقدمة وإن كان أعضاء هيئة التدريس يرون أنه يتحقق بدرجة أكبر مما يراها المعلمون.

كما أنه أهدافًا متعلقة بجانب الإعداد التربوى (المهنى) أتت فى المقدمة أيضًا بالنسبة لكل من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين مثل (اكتساب خلفية نظرية فى مجال النمو ونظرياته) ومنها أيضًا أهداف أتت فى المؤخرة مثل (قياس تقدمه ونموه وتطوره قياسًا ذاتيًا)، وهو هدف هام ينبغى التاكيد عليه ومحاولة تحقيقه بدرجة

كبيرة. أما الأهداف المتعلقة بالجانب الثقافى فقد احتلت مؤخرة الأهداف بصفة عامة منها على سبيل المثال (إدراك مشاكل البيئة التى يقوم بالتدريس فيها والقيام بدور المصلح الاجتماعى ..)

وبينت الدراسة كذلك أن البرنامج الحالى لإعداد معلم التعليم الثانوى بكلية التربية جامعة المنصورة لا يحقق الأهداف بدرجة كبيرة. وقد رأى ذلك بصفة عامة كل من أعضاء هيئة التدريس القائمين على هذا البرنامج والمعلمين الذين تعرضوا له أثناء دراستهم بالكلية.

ولو أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن درجة تحقيق هذه الأهداف كبيرة عما يراه المعلمون.

وما من شك فى أن صعوبات تقف عائقًا يحول دون تحقيق البرنامج للأهداف منها ما يتعلق بجوانب الإعداد المختلفة خاصة جانبى الإعداد التربوى والثقافى. وقد تكون هذه الصعوبات نتيجة لخلل أو قصور فى سياسة إعداد المعلم من حيث برنامج الإعداد بالكلية أو من حيث التدريب أثناء الخدمة وانفصال المعلمين عن كلياتهم بعد التخرج، وقد تكمن الصعوبات فى قصور المقررات الدراسية عن تحقيق أهداف برنامج الإعداد كأن يكون تركيزها على الجانب النظرى أكبر من الجانب العملى التطبيقى أو لقلة المصادر والمراجع المتخصصة أو لعدم وضوح أهدافها. وقد تكمن الصعوبات أيضًا فى نقص أعضاء هيئة التدريس فى تخصصات معينة. أو تكمن فى توزيع الساعات الدراسية على جوانب الإعداد التخصصى والتربوى والثقافى وعدم التناسب بينها أو قد تكون هناك صعوبات أخرى تحدث خللاً ما يعوق برنامج الإعداد الحالى لمعلم التعليم الثانوى عن تحقيق أهدافه.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أولاً: العمل على تعزيز وتدعيم الأهداف التي احتلت المقدمة من حيث الترتيب والتي تحققت بدرجة كبيرة، واتباع السبل التي تحاول الارتفاع بمستوى تحقيق الأهداف التي احتلت المؤخرة.

ويتطلب ذلك ضرورة مراجعة البرنامج الحالي للإعداد بالكلية من قبل القائمين عليه. ويمكن أن يتم ذلك في ضوء ما يلي:

١- مراعاة التوازن بين جوانب الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي.

٢- تحديد أهداف كل جانب من هذه الجوانب والإجراءات اللازمة لتحقيقها.

٣- الاهتمام بالمقررات التي تعزز الجانب الثقافي حيث أنه مهمل فيما يبدو.

٤- إعادة صياغة المقررات الدراسية التي يتضمنها برنامج الإعداد بصفة عامة على أن توضح أهدافها وأساليب تحقيقها وتضمينها الجوانب العملية التطبيقية بدلاً من الاهتمام بالجانب النظري.

٥- استخدام أساليب تدريس متعددة بما يناسب الطلاب دون الاقتصار على أسلوب واحد هو أسلوب المحاضرة.

٦- تجريب أسلوب (نظام) المقررات الدراسية ومدى صلاحيته للارتفاع بمستوى إعداد المعلم (معلم التعليم الثانوي).

٧- إعداد وتوفير الكتاب الجامعي التربوي التخصصي.

ثانياً: إجراء البحوث والدراسات التالية المرتبطة بموضوع البحث الحالي:

١- أسباب عدم تحقيق برنامج الإعداد الحالي لمعلم التعليم الثانوي للأهداف بدرجة كبيرة.

٢- مقارنة بين برامج إعداد معلم التعليم الثانوي القائمة بكليات التربية بجامعات الجمهورية ونظائرها في دول أخرى للاستفادة منها في تطوير برامج الإعداد.

٣- تقويم جوانب إعداد المعلم التخصصي والتربوي والثقافي كل على حده.

٤- محاولة إعادة صياغة أهداف برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى فى ضوء تحليل مهام وأدوار عمل المعلمين فى التخصصات المختلفة للاستفادة منها فى التغلب على جوانب القصور فى البرنامج الحالى.

٥- التحقق من مدى تحقيق البرنامج الحالى للأهداف لكل تخصص من تخصصات الكلية؟.

مـراجـع البحـث

١- محمد سيف الدين فهمي: تحديات ومشكلات فى تربية المعلم فى دول الخليج العربى وسبل مواجهتها، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربى، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٤، ص٣١٦.

٢- المنظمة العربي للتربية والثقافة والعلوم: الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى، إعداد مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المنظمة، تونس، ١٩٨٢، ص١٥٢.

٣- المرجع السابق: ص ص٣٥ - ٣٦.

٤- مهنى غنايم: تقويم أداء معلمى الرياضيات المتخرجين فى كليات التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٠، ص٢.

٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجع سابق، ص١٤٩.

٦- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص٣٢٥.

7- Norman E. Gronlund: Measurement and Evaluation in Teaching Fouth ed., New york, Macmillan, 1981, p. 100.

8- Herbert Moskowitz and Gordon p. Wright: Statistics for Management and Economics, London, Bell and Howe 11, 1985, p. 407.

٩- محمد أمين المفتى: نموذج مقترح لإعداد المعلم بمصر، مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى، رابطة التربية الحديثة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١١ - ١٣ أبريل ١٩٨٧، ص ص٦٦٢ - ٦٦٣.

١٠- طاهر عبد الرازق: نماذج للاتجاهات الجديدة فى مجال إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة، ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربى، مرجع سابق، ص٢٥٣.

11- Edward A. Holdaway: Facet and Overall Satisfaction of Teachers, Educational Administration Quarterly vol. 14, No. 1, 1978, p. 46.

١٢- محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة، الطبعة الأولى، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨١، ص٢٤٧.

١٣- مصطفى محمد متولي: إعداد المعلمين، في: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، تأليف عبد العزيز السنبل وآخرون، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧، ص٢٣٦.

١٤- محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ص٢٤٨ - ٢٥٠.

١٥- المرجع السابق: ص٢٤٩.

١٦- فارعة محمد حسن: برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة، دراسة تقويمية، بحث مقدم إلى مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي، مرجع سابق، ص١٣٤.

١٧- عبد الفتاح حجاج وسليمان الخضري الشيخ: دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الرابع، ١٩٨٢، ص ص٢١ - ٣١.

18- Kath Bradley: Recruitment to Teaching Profession, in: Educational Research, the Journal of NFER Vol. 25, No. 2, 1983, pp. 116 – 120.

١٩- للمزيد من التفصيل عن جوانب إعداد المعلم، راجع:

- مصطفى متولي: مرجع سابق، ص ص٢٤١ - ٢٤٢.

- محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ص٢٥١ - ٢٥٤.

٢٠- محمد عبد العليم مرسي: المعلم والمناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، الرياض، عالم الكتب، ١٩٨٥، ص٣٦.

٢١- رمزية الغريب: أبحاث فى علم النفس، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٠. ص ص٧٣ – ٨٨.

٢٢- عزيز حنا داود: الصفات اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين فى مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٥. ص ص٩٠ – ٩٥.

٢٣- محمد عبد العليم مرسى: مرجع سابق، ص ص٣٧ – ٤٥.

٢٤- المرجع السابق، ص٤٥.

٢٥- عبد الفتاح حجاج وسليمان الخضرى الشيخ: مرجع سابق، ص٤٢.

٢٦- المرجع السابق، ص ص٣٦ – ٣٧.

27- Joseph p., Cangemi: Higher Education and the development of Self – Actualizing Personalities, New York, Philosophical Library, 1977, p. 74.

28- Sidney Hook: Education for Modern Man; A New Perspective, New York, Humanities Press, 1973, p. 219.

٢٩- عبد الرحمن صالح عبد الله: دور التربية العملية فى إعداد المعلمين، الطبعة الثانية، دار الفكر، ١٩٧٩، ص ص٧٦ – ٧٧.

٣٠- المرجع السابق، ص٧٨.

٣١- للمزيد من التفصيل عن هذه الأهداف، راجع:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مرجع سابق، ص ص١٤٩ – ١٥١.

البحث السادس

التوجيه الفنى الميدانى .. الواقع والتطوير

المقدمة ومشكلة البحث

لما كان التوجيه أحد العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة وبرمجة و .. إلخ[1]، فإنه يعد أحد العمليات الهامة فى الإدارة التعليمية.

ولما كانت كفاية التعليم تقاس بمدى كفاية إدارته، فكلما حسنت إدارة التعليم تحسنت كفايته، وكلما كانت عملية التوجيه الفنى فعالة كلما أدى ذلك إلى رفع كفاية العملية التعليمية.

وقد تطور مفهوم التوجيه - بعد أن كان يسمى تفتيشًا يقصد به فرض السلطة وتصيد الأخطاء - إلى مفهوم يقصد به توجيه المعلمين وإرشادهم إلى الوسائل الفعالة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

وللتوجيه الفنى بناء وحركة (Stracture and Motion) البناء (Structure) ويقصد به مستويات التوجيه الفنى والتى تتدرج من المعلم الأول حتى الموجه العام وأخيرًا المستشار. ولكل من هذه لمستويات دور محدد لا يقل أهمية عن الآخر.

وحركة التوجيه الفنى (Motion) يقصد بها الزيارات الميدانية التى تقوم بها الموجه الفنى – وغيره من مستويات التوجيه – إلى المدارس المختلفة ليلاحظ المعلمين ويوجههم إلى أفضل الأساليب التى تحقق فعالية العملية التربوية.

ولما كان عدد السكان فى مصر يتزايد بمعدلات مرتفعة، فإن ذلك يتطلب مزيدًا من المدارس لاستيعاب التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة، ومزيدًا من المعلمين مما يلقى عبئًا مستمرًا على عملية التوجيه الفنى إذا لم يتم التخطيط لها مستقبلاً ومن الآن.

وعملية التوجيه الفنى تواجهها عدة صعاب، فتارة تجد شكوى من المعلمين من تدخل العوامل الذاتية فى عملية التقويم من قبل الموجه. وتارة أخرى تجد

شكوى الموجهين من عبء عملية التوجيه، ومرد ذلك إلى كثرة عدد المعلمين الذين يقوم الموجه بالإشراف عليهم وتوجيههم.

ولا شك أن ذلك يتسبب فى قصور عملية التوجيه الفنى عن تحقيق أهدافها وذلك يبعدها عن الاقتراب من المثالية – ويؤدى ذلك إلى انفصال واقع التوجيه الفنى كما يحدث بالفعل عن التوجيه الفنى كما ينبغى له أن يكون.

والدراسة الحالية تهدف إلى محاولة تحسين عملية التوجيه الفنى الميدانى مستقبلاً وزيادة فاعليتها فى ضوء دراسة واقع التوجيه الفنى (ما هو كائن) وما ينبغى أن يكون.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما واقع التوجيه الفنى الميدانى (ما هو كائن بالفعل)؟

٢- ما التوجيه الفنى الميدانى. كما ينبغى له أن يكون؟

٣- ما مستقبل التوجيه الفنى الميدانى فى ضوء ما هو كائن وما ينبغى له أن يكون؟

وفى ضوء الإجابة على هذه التساؤلات يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التى قد تسهم فى تحسين وزيادة فعالية عملية التوجيه الفنى الميدانى والتى بدورها تسهم فى تحقيق كفاية العملية التربوية.

خطة البحث:

(العينة – الأداة – المنهج – الحدود)

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية فإن ذلك يتطلب تحديد ما يلى:

أ – عينة البحث: عبارة عن سجل التوجيه الفنى الميدانى بإحدى المدارس الثانوية بمحافظة الدقهلية.(*)

ب- أدوات البحث: تم الرجوع إلى الدراسات السابقة فى هذا المجال وكذلك الإطلاع على الكتب والمراجع. وعمل مقابلات شخصية مع بعض

(*) لم تذكر الباحثه اسم المدرسة بناء على طلب مديرها لأنه يعتبر أن سجل.

الموجهين والموجهين الاوائل بمحافظتى الدقهلية ودمياط وذلك بحكم عمل الباحثة فى كليتى التربية بالمنصورة ودمياط التابعتين لجامعة المنصورة.

جـ- منهج البحث: وصف وتحليل عمل الموجه الفنى الواقعى كما هو مدون بسجل الزيارات بالمدرسة، دراسة الحالة لمدرسة ثانوية والمقارنة بين واقع التوجيه الفنى (ما هو كائن) وما ينبغى أن يكون.

د – حدود البحث: اقتصرت الدراسة على سجل التوجيه الفنى الميدانى لإحدى المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية (سجل التوجيه الفنى للرياضيات والعلوم) وذلك لعام ١٩٨٦/٨٥.

وللتعرف على واقع التوجيه الفنى الميدانى (ما هو كائن) و (ما ينبغى أن يكون) فقد تم القيام بالإجراءات التالية:

١- عرض لتطور مفهوم التوجيه الفنى ثم تحديد أهميته وأهدافه وكذلك بناؤه وحركته.

٢- عرض للدراسات السابقة فى ميدان التوجيه الفنى والتعليمى عليها.

٣- التعرف على التوجيه الفنى الميدانى (ما ينبغى أن يكون) وذلك بالاستعانة بالدراسات السابقة وبآراء الموجهين والموجهين الأوائل.

٤- التعرف على واقع التوجيه الفنى الميدانى وذلك من خلال سجل زيارات التوجيه الفنى بالمدرسة الثانوية.

٥- المقارنة بين الواقع (ما هو كائن) والمثال (ما ينبغى أن يكون).

٦- مقترحات وتوصيات بخصوص تحسين وزيادة فاعلية عملية التوجيه الفنى الميدانى فى المستقبل.

وفيما يلى عرض لهذه الإجراءات بشى من التفصيل.

أولاً: التوجيه الفنى .. مفهومه، أهميته وأهدافه، بناؤه وحركته:

مفهوم التوجيه الفنى:

بدأت فكرة التوجيه فى مصر مع إنشاء مجلس شورى المدارس عام ١٨٣٦ حيث كان يطلق عليها عملية التفتيش وقد تقرر - حينئذ - تعيين لجنة للتفتيش الدورى على المدارس كل ثلاثة شهور. ومنذ ذلك الحين بدأ المفتشون بكتابة تقارير تتضمن ملاحظاتهم عن إدارة المدرسة وعمل المدرسين.

وفى عام ١٨٦٨ صدرت لائحة رجب ونصت على وجود مفتشين دائمين، أحدهما للوجه البحرى والآخر للوجه القبلى.(٢)

وفى عام ١٨٨٣ صدر أول قانون بنظم التفتيش حيث نص على أن المفتشين هم أعين النظار التى يتعرفون بها على أحوال المدارس وأعمال المدرسين، وقد حرم هذا القانون على المفتشين إبلاغ المدارس مقدمًا لزيارتهم لها حتى تتحقق فائدة التفتيش.(٣)

وفى عام ١٩٤٨ حدثت تغيرات أساسية فى نظام التفتيش، فبعد أن كان المفتش يقوم بدور تسلطى وإرهابى للمدرسين. أصبح يقوم بدور الموحد الذى يحمل الأفكار الجديدة والطرق الجديدة فى التدريس إلى المدارس(٤).

وفى عام ١٩٥٥ أعيد النظر فى نظام التفتيش بصفة عامة، وبناء على ذلك أصبح يوجد أربعة مستويات هرميه للتفتيش هى: مفتشون، مفتشون أوائل، مفتشون مواد، ومفتشو أقسام.

وبعد إنشاء نظام الحكم المحلى فى عام ١٩٦٢. صدر تنظيم جديد للتفتيش استحدث بموجبه نظام (المفتشون العامون) وبهذا أصبح هناك عمداء تفتيش ومفتشون عامون على المستوى القومى. وحول باقى فئات التفتيش إلى المديريات التعليمية. وفى عام ١٩٦٩ حول عمداء التفتيش إلى مستشارين للمواد وألحقوا بإدارة البحوث الفنية. وأصبح المفتشون يعرفون بالموجهين الفنيين(٥).

وقد حدثت تغيرات وتطورات فى علوم التربية وعلم النفس والدراسات الخاصة بتحسين أداء المعلم وطرق التدريس، مما حتم على الموجه والتوجيه أن يتغير وطبقًا لهذه التطورات.

ويمكن الإشارة إلى هذه التطورات – بإيجاز – فيما يلى:-

نتيجة لظهور اتجاهات تربوية حديثة وحدوث تغيرات وتطورات فى ميادين التربية بصفة عامة، فقد انتقل الاهتمام فى التربية من الكم إلى الكيف، وظهر أساليب جديدة فى التعليم.

والتربية الحديثة لم تعد تنظر إلى عملية التعلم على أنها تقل المعرفة من الخارج إلى الداخل، أو صب المعرفة فى عقول التلاميذ، وإنما يتم التعلم بقدر ما تعمل المدرسة على تهيئة الظروف المناسبة أمام التلميذ لكى يشارك فى مواقف الخبرة ويمر بها ويتعامل معها.(٦)

ولم يعد هدف المدرسة حشو عقول التلاميذ بالمعارف والمعلومات، وإنما مساعدتهم على الاستفادة من هذه المعارف والمعلومات، وتوظيفها لكى يستطيعوا استخدامها فى حياتهم العملية حاضرًا ومستقبلاً.

وقد أثرت التجديدات التربوية كذلك فى تطوير التوجيه الفنى، من أمثلة هذه التجديدات: التجديد فى السياسة التربوية، والإدارة التربوية، والبنى التعليمية، والمناهج وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وإعداد وتدريب المعلمين و .. إلخ(٧).

ولما كان التوجيه الفنى مصاحب للتجديدات التربوية فى ميادين التربية المختلفة فقد تطور هو أيضًا ليصبح ديناميكيًا، لا جامدًا متحجرًا كما كان الأمر فى ظل التفتيش فيما مضى.

وهكذا نجد أن مفهوم التوجيه الفنى قد تطور بصورة حسنة فى الفترة الأخيرة، والتنمية الحديثة له بالتوجيه بدلاً من التفتيش هى دليل واضح يعكس مدى التطور فى هذا المفهوم. فقديما كان التفتيش يقوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه التقدم واللوم وانعدام التوجيه والإرشاد من جانب

المفتشين، وقد أثر ذلك في العلاقة بين المعلمين والمفتشين ولم تكن علاقة قائمة على أساس البعد الإنساني حيث يحكمها الخوف والرهبة والسلطة.

ونتيجة لتطور مفهوم التوجيه الفني في السنوات الأخيرة، فقد ظهرت عدة تعريفات له تحت مسمى الإشراف التربوي أو الإشراف الفني أو التوجيه الفني. وفيما يلي إشارة إلى بعض هذه المفاهيم:

التوجيه يعني الاتصال بالموظفين والمعلمين عن طريق رؤسائهم وترشيدهم بالعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية العامة.[٨]

وعلى ذلك فالتوجيه الفني يعني الاتصال بين مستويات التوجيه الفني والمعلمين حيث أنهم المصب الأساسي لهذا التوجيه.

والإشراف التربوي (التوجيه الفني) يعرف بأنه خدمة فنية ديمقراطية تعاونية تعني بدراسة الظروف المؤثرة في عملية التعليم والتعلم. ومن أول واجبات الإشراف التربوي دراسة الظروف المؤثرة والمشكلات التي تعاني منها المدرسة.[٩]

والإشراف الفني هو الوسيلة التي يتم بها تقييم المعلم من خلال الأعمال التي يقوم بها وتتصل بتخصصه وتهيئة الظروف المناسبة لأداء عمله بنجاح، وذلك بهدف توجيه المعلم لاتباع أفضل أساليب التدريس وحفره على ابتكار طرق جديدة لتحقيق أهداف مادته ومعاونته على حل ما قد يعترض تلاميذه من مشكلات خاصة بها وكذلك العمل على استمرار نموه العلمي.[١٠]

والتوجيه الفني يقصد به الإرشاد وتنمية الخبرات ومساعدة أفراد المجتمع المدرسي على الارتقاء بأنفسهم[١١]، وعلى ذلك فالموجه الفني رائد وموجه لمعلمي مادته، وواجبه رفع مستواهم علميًا وفنيًا ومهنيًا وثقافيًا .. إلخ وتزويدهم بالجديد من الخبرات والارتفاع بمستواهم إلى أقصى درجة ممكنة.

والمفهوم الحديث للتوجيه الفني هو مفهوم ديناميكي متطور مرن، لا مفهوم جامد متحجر كما كان الأمر في ظل مفهوم التفتيش كما كان في الماضي ويتمير المفهوم الحديث للتوجيه الفني بما يلي:[١٢]

يستهدف التوجيه الفنى التوجيه والإرشاد لا تصيد الاخطاء، وفى ظل هذا المفهوم المتطور فإن عملية التوجيه تقوم على أساس ديمقراطى لا على أساس اوتوقراطى أو بيروقراطى. وتقوم على أساس أن يحل النصح والإرشاد بدلاً من التعليمات والأوامر.

هدف التوجيه الفنى فى مفهومه الحديث يتركز حول مساعدة المعلمين على النمو المهنى وتحسين مستوى أدائهم وتدريسهم.

التوجيه الفنى الحديث يتميز بالطابع التجريبى والأسلوب العلمى. وللتوجيه الفنى دور هام فى استثارة التساؤل حول جدوى وفعالية الممارسات التربوية الجارية وتوجيه البحث والدراسة والتحليل للكشف عن البدائل الجديدة للممارسات التربوية.

يقوم التوجيه الفنى الحديث على أساس أن يستمد الموجه الفنى سلطته ومكانته من قوة أفكاره ومهاراته الفنية والمهنية ومعلوماته المتجددة باستمرار، وخبراته التامة المتطورة ومدى تأثير كل ذلك فى معلميه. أساس التوجيه الفنى الحديث هو المشاركة والتعاون بين المعلم والموجه وهذا يتطلب أن تكون العلاقة بينهما على أساس ديمقراطى سليم. وأن تكون الصلة بينهما على أساس قوى من العلاقات الإنسانية الصحيحة.

يعتبر التوجيه الفنى الحديث برنامجًا متكاملاً مخططًا لتحسين العملية التربوية.

فالموجه يستخدم أساليب متنوعة مثل الزيارات والمؤثرات والندوات والاجتماعات والمناقشات وتبادل المعلومات والخبرات وغيرها. والموجه عند استخدامه لهذه الأساليب لا يركز على المعلم كفرد فحسب وإنما على التلاميذ أيضًا يتعرف على مستوى تحصيلهم وتقدمهم. ويمتد نشاطهم ليشمل الطرق والأساليب التى تتبعها المدرسة فى أنشطتها التعليمية ومدى صلاحية الأبنية المدرسية والتجهيزات والأدوات ومدى مناسبه كل ذلك للأهداف التربوية.

يقوم المفهوم الحديث للتوجيه على أن تقويم المعلم ليس هدفًا فى حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين مستوى أداء المعلم. ولذلك ينبغى أن يكون هذا التقويم هادفًا وموضوعيًا وبعيد عن التحيزات الشخصية.

والتوجيه الفنى – اليوم وغدًا – يتطلب موجهًا شأنه شأن المدير فى العمل والإنتاج فهو يتعامل مع أفراد لهم اتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم ولهم شخصياتهم المتكاملة والتى يتوقع منها سلوكًا معينًا. يتطلب فى كل موقف استخدام مبدأ الثواب والعقاب، على أن يكون هذا الثواب والعقاب مناسبًا لطبيعة الموقف.[١٣]

ويتطلب التوجيه مهارات خاصة، ومن الخطأ عند إصدار الأمر أو التوجيه الاعتقاد بأن كل ما يلزم من جانب المعلم هو الطاعة، ففن التوجيه يتطلب:[١٤]

١- فن إيجاد الثقة بمن يصدر الأدب، وبعلمه وإحاطته الشاملة بالموقف وبقدرته على مواجهته.

٢- تنمية الإخلاص للموجه (الرئيس فى هذه الأحوال).

٣- فن إشعار من يتلقى الأمر بالثقة فيه وتنمية ثقته فى نفسه وفى قدرته وكفايته.

٤- أن يكون التوجيه مفهومًا وفى نطاق اختصاص المعلم وفى حدود قدرته على التنفيذ.

وهكذا نجد أن مفهوم التوجيه قد تطور من مفهومه القديم (التفتيش) والذى كان يهتم فى المقام الأول بتصيد الأخطاء وتوجيه اللوم إلى مفهومه الحديث الذى يستهدف التوجيه والإرشاد بدلاً من اللوم وإصدار الأوامر.

وعلى ذلك فالتوجيه الفنى *كما تعنيه الدراسة الحالية* يقصد به الأدوار أو المسئوليات أو الواجبات أو المهام التى يقدمها الموجه الفنى فى صورة خدمة فنية تعاونية ديمقراطية بأسلوب علمى إلى المعلمين الأوائل والمعلمين فى مادته التخصصية هادفًا إلى تقديم التوجيه والنصح والإرشاد مساهمًا فى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

والتوجيه الفنى الميدانى يقصد به تنفيذ المفهوم السابق وتطبيقه عمليا (مسئوليات الموجه الفنى) فى الزيارات الميدانية التى يقوم بها إلى المدارس التى تقع فى نطاق اختصاصه.

أهمية التوجيه الفنى وأهدافه:

يتوقف التوجيه بصفة أساسية على مدى كفاية التخطيط والتنظيم والرقابة وفاعليتها، كما يتوقف على فهم هيئة الإشراف والتوجيه الفنى والإدارى للسياسات التعليمية التى وضعت.

ويحقق التوجيه الفنى فاعليته حينما تتحدد أهدافه وتتضح أمام كل من الموجهين والمعلمين وكذلك عندما تتحدد مسئوليات كل من المستويات المختلفة للتوجيه الفنى.

وتتخلص أهمية التوجيه الفنى من حيث انعكاسها على العملية التربوية لما تقوم به هيئة التوجيه الفنى فى الجوانب التالية[١٥]:

١- القدرة على استخلاص أكفأ النتائج من التفاعل بين الرؤساء والمرؤوسين على كافة مستويات التوجيه الفنى.

٢- القدرة على إثارة اهتمام المعلمين لأهداف التربية والتعليم وخلق الارتباط اللازم بين الأهداف الفردية وأهداف الإدارة التعليمية.

٣- القدرة على توجيه المعلمين وحفزهم لبذل أكبر جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية وحل مشكلات التعليم فى الفصل والمدرسة والبيئة التى تخدمها المدرسة.

وعملية التوجيه الفنى بجوانبها المختلفة ذات أثر فعال فى تحقيق الإشباع وزيادة فعالية المعلم ورفع كفايته[١٦] وذلك حينما يسود هذه العملية جوًا من العلاقات الإنسانية الهادفة.

وإذا كان التوجيه السليم يتم عادة بروح إنسانية كريمة تبرز المحاسن ثم تعالج القصور برفق وحكمة وروية. فإن التوجيه الفنى يهدف ضمن ما يهدف - إلى

توجيه هيئات التدريس بزيارات الفصول والمقابلات الفردية واجتماعات المعلمين وحلقات التدريب التأهيلية والتجديدية.(١٧)

والتوجيه الفنى الحديث يهدف كذلك إلى:(١٨)

١- تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من نظار المدارس ومعلميها.

٢- تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات البناءة لتحسينها.

٣- تطوير النمو المهنى للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرق تدريسهم.

٤- العمل على حسن توجيه الإمكانات المادية والبشرية وحسن استخدامها.

التوجيه الفنى .. البناء والحركة

أ- البناء (هيكل التوجيه الفنى) Structure

يقصد بهيكل التوجيه الفنى المستويات المختلفة التى تتكون منها عملية التوجيه الفنى وهى: المستشار الموجه العام - الموجه الأول - الموجه - المدرس الأول. ولكل من هؤلاء أعمال يكلف بها.(*)

فالمستشار - وكان يسمى عميد التفتيش من قبل - يقدم مقترحاته بشأن السياسة التعليمية ويتابع التطورات الحديثة فى ميدان تخصصه. ويخطط ويوجه ويشرف على تطوير المناهج وطرق التدريس والامتحانات وغيرها.

والموجه العام يتصل عمله بالواقع التعليمى أما عن طريق زيارته للمدارس أو عن طريق التقارير التى يتلقاها من المديريات التعليمية. حيث يقوم بتقديم خلاصة هذه التقارير إلى مستشار المادة الدراسية. وهو أيضًا يشرف على الموجهين الأوائل والموجهين فى المديريات التعليمية.

والموجه الأول يرأس اجتماع المكتب الفنى لموجهى المراحل التعليمية المختلفة بالمدارس التى تقع فى نطاق اختصاصه وبحضور بعض المدرسين الأوائل.

(*) لمزيد من التفصيل راجع مهام كل من المستشار والموجه العام والموجه الأول والموجه فى ملحق رقم (٢) فى نهاية الدراسة.

ويشرف الموجه الأول على توزيع المناهج فى الصفوف المختلفة ويناقش المشكلات التى تواجه عملية التوجيه الفنى. ومن المفروض أن يجتمع المكتب الفنى هذا مرة كل عشرين يومًا أو خمسة عشر يومًا أو كلما دعت الحاجة.

والموجه الفنى يزور المدارس ميدانيًا ولعدة مرات فى العام الدراسى حيث يعقد اجتماعات دورية مع المعلمين الأوائل والمعلمين يطرح فيها مشكلات تدريس المواد الدراسية. ويقوم الموجه الفنى بزيارة الفصول الدراسية وملاحظة التلاميذ و.. إلخ وسوف يفصل البحث عمل الموجه الفنى بصورة إجرائية فى مكان آخر فى هذا البحث (انظر التوجيه الفنى الميدانى .. المثال).

وعملية التوجيه الفنى يقوم بها ناظر المدرسة أو مديرها ويقوم بها كذلك المعلم الأول حيث يشرف على ويوجه معلمى مادته وهو (موجه مقيم) - كما يسمونه بالمدرسة. أى أنه يقوم بعمل الموجه الفنى للمعلمين فى المدرسة التى يعمل بها.

ب- حركة التوجيه الفنى: Motion

حركة التوجيه الفنى يقصد بها الزيارات الميدانية التى يقوم بها الموجه الفنى للمدارس التى تقع ضمن نطاق اختصاصه. وهذا لا يعنى أن مستويات التوجيه الفنى الأخرى لا تزور المدارس ميدانيًا - بل إن ما أعنيه هو أن الموجه الفنى هو أكثر هذه المستويات فى الزيارات الميدانية للمدارس بصفة دورية طيلة العام الدراسى.

وكما هو معلوم فإن حركة الموجه الفنى تتمثل فى عدة زيارات يقوم بها الموجه الفنى، وهى فى الغالب لا تقل عن ثلاث زيارات فى العام الدراسى ورابعة للامتحانات، أو كما يسميها البعض من قبل الدورات التفتيشية وهذه الدورات (الزيارات) يمكن الإشارة إليها كما يلى(*)

(*) استعانت الباحثة فى ذلك برأى بعض الموجهين الأوائل والموجهين من خلال مقابلات شخصية معهم حول التوجيه الفنى.

١- الدورة الفنية الأولى (التوجيهية) وفيها يقدم الموجه الفنى التوجيهات المختلفة مسترشدًا بتوجيهات المكتب الفنى، ويقوم بدخول بعض الحصص الدراسية ليلاحظ المعلم ومستوى التلاميذ ويقوم بعقد اجتماع للمعلمين والمعلمين الأوائل.

٢- الدورة الثانية (المتابعة) وفيها يتم متابعة ما سبق الاتفاق عليه من توجيهات لكل معلم من حيث السير فى المنهج، وطريقة التدريس، ومعالجة الأخطاء الشائعة ثم يسجل الموجه ملاحظاته فى سجل التوجيه لكل معلم على حده، ويقوم المعلمون بالتوقيع بالعلم على هذه الملاحظات للإفادة منها.

٣- الدورة الثالثة (التقويم) وفيها يقوم الموجه الفنى معلمى مادته تقويمًا شاملاً مراعيًا مستوى التلاميذ وأداء المعلم وأنشطته المختلفة وتفكيره العلمى وعلاقاته بالتلاميذ .. وغيرها.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

لا شك أن دراسات عديدة أجريت فى ميدان التوجيه - باعتباره أحد عمليات الإدارة - بصفة عامة، وكذلك فى التوجيه الفنى - باعتباره عملية هامة من عمليات الإدارة التعليمية - بصفة خاصة.

وفيما يلى سيعرض البحث لبعض الدراسات السابقة التى أجريت فى هذا المجال بغية تحديد الدور والتعرف على وظيفة الموجه الفنى والأعمال الموكلة إليه والتى على أساسها يمكن التعرف على واقع التوجيه الفنى وهذه الدراسات هى:

- دراسة للتعرف على آراء ١٨٠ معلمًا ومعلمة بالعراق فى التعليم الإعدادى. والثانوى قام بها مدير الإشراف التربوى خلال زياراته، وذلك باستخدام استبيان للتعرف على آرائهم فى عملية الإشراف والمشرفين ومقترحاتهم. لتدعيم العلاقة بينهم وبين الموجهين.

وقد تبين أن أهم ما يريده المعلمون من الموجهين: الصراحة والتعاون والإلمام بالمادة الدراسية والمرونة وما لا يريدوه هو: مناقشتهم خلال الحصص. التكبر والاستعلاء، والنقد اللاذع وتصيد الأخطاء.[١٩]

- دراسة "بيل" والتى كشفت عن خمسة أنواع من المساعدات التوجيهية والتى يريدها المعلمون من الموجهين وهى: النقد البناء - اقتراح أساليب وطرق جديدة - دروس عملية - اقتراح مواد وأدوات تعليمية - اقتراح كتب ومقالات مهنية.[٢٠]

- وفى دراسة أخرى تبين أن أنواع المساعدة التى يرغب فيها المعلمون تتمثل فى عدة ميادين من أهمها:[٢١]

١- تحسين طرق وأساليب التدريس.

٢- استخدام المبادئ الحديثة عن ديناميات الجماعة.

٣- تحديد واستخدام ثروات المجتمع.

٤- مراعاة الفروق الفردية فى الفصول المزدحمة.

٥- الاهتمام باحتياجات التلميذ المضطرب عاطفيًا أو انفعاليًا.

٦- تقييم المعلم لكفايته فى التدريس.

٧- استخدام الموقف التعليمى لزيادة فهم واقع الحياة الاجتماعية ومشكلاتها.

٨- تحسين استخدام الوسائل التعبيرية.

٩- التعامل مع سلوك التلميذ والحالات المتعلقة بالنظام المدرسى.

١٠- مقابلة احتياجات التلاميذ العادية.

- دراسة "لوثر". أى. برادفيلد وآخر "فى بنسلفانيا، توضح أن هناك عدة أعمال يجب أن يقوم بها المدير أو المشرف (الموجه الفنى) وهى تساعد المعلم وتجعل أداءه فعالاً، هذه الأعمال هى:[٢٢]

١- أن يكون ودودًا ورقيقًا.

٢- أن يكون مصغيًا جيدًا ومشجعًا على توجيه الأسئلة.

٣- الملاحظة الجيدة ثم المساعدة باقتراح إصلاحات خلال نقد بناء.

٤- أن يكشف نقاط القوة ويعلق عليها، كما يكشف عن نقاط الضعف ويقويها.
٥- أن يطيل الزيارات الرسمية حتى يستطيع أن يرى حقيقة ما يحدث وما لا يحدث.
٦- أن يقدم درسًا تعليميًا لفصل ما أو المشاركة فيه.
٧- أن يكون قد زار الصف مرارا زيارات رسمية وغير رسمية قبل أن يقدم تقريرًا أو توصيات.
٨- أن يقوم بزيارات فى بداية العام ووسطه ونهايته ليلاحظ مدى النمو والتغيير.

ومن الضرورى للمعلم أن يحث الموجه على زيارته وأن يكون الموجه – فى الزيارات غير الرسمية – حرًا بحيث يتجول بهدوء داخل الفصل ملاحظًا التلاميذ وأعمالهم، وقد يجد الموجه من الضرورى القيام بالزيارات فى فترات متباعدة بحيث يحضر دون إخطار سابق، أو فى وقت تكون فيه امتحانات شهرية مثلاً، أو وفق جدول غير متوقع كالمطالعة فى المكتبة أو يوم الألعاب، أو فى يوم يسبق عطله، أو وفق جدول سبق تخطيطه.[٢٣]

- دراسة عن السمات التى يجب أن يتسم بها الموجه الفعال توضح أن أهم الصفات التى تميز الموجه الناجح، مراجعة المعلم ومناقشته فى مستوى الطلاب ومستوى المعلم نفسه، وكذلك محاولة تطوير وتنمية المعلم فى مادة تخصصه.[٢٤] أضف إلى ذلك إشراك المعلم فى عملية التوجيه الذاتى وتبصيره بها وذلك فى جو تسوده العلاقات الإنسانية.[٢٥]
- وعن تأثير أداء المعلم بالعلاقة بينه وبين الموجه، أوضحت إحدى الدراسات أنه على الرغم من أن العلاقة بين الموجه والمعلم تحدها قيود شكلية إلا أن أداء المعلم الموجه من قبل الموجه الفنى أفضل بكثير من المعلم غير الموجه، أو الذى يتم توجيهه فى جو يسوده القلق والاضطراب والعلاقات الإنسانية غير الفعالة.[٢٧]
- فى مقال عن التوجيه الفنى الميدانى يوضح "محمد الشربينى" أسلوب الموجه فى العمل، ودليل العمل للموجه الفنى، وبطاقة التوجيه للزيارات الميدانية، ويوضح أن التوجيه الفنى للموجه يتمثل فى النواحى الآتية.[٢٧]

١- القيام بالتدريس أحيانًا وإعطاء نماذج على الطبيعة للمواقف التعليمية التى يراها داخل الفصول.

٢- تبادل وجهات النظر مع كل مدرس على حده، وتزويده بما يحتاجه من توجيه وخبرة خاصة.

٣- عقد اجتماع عام لهيئة تدريس المادة فى نهاية جولته بالمدرسة وتزويدهم بما يلزمهم من إرشادات وتوجيهات على ضوء الملاحظات التى لاحظها ميدانيًا أثناء الزيارة.

٤- إثبات الملاحظات والتوصيات والمقترحات طبقًا للمستويات التى لمسها خلال الزيارة وذلك فى سجل التوجيه الفنى بالمدرسة وقراءة كل ذلك على هيئة التدريس وتوقيعهم عليه بالعلم، ولا يترك التقرير إلا بعد التأكد من التزام الجميع بتنفيذه.

٥- من المهم جدًا أن يقوم أسلوب التوجيه على الإقناع والاقتناع فى إطار من الديمقراطية والأخذ والعطاء وحرية الرأى والاحترام المتبادل حتى يكون للتوجيه إيجابية. ويكون بعيدًا عن التوجيه التقليدى السلبى.

- فى دراسة عن عمليات الأداء الإدارى – والتوجيه الفنى أحد عمليات الإدارة التعليمية – يتضح أن الأداء الإدارى يتطلب التخطيط والتنبؤ وتقدير التكلفة والتقويم والمتابعة واتخاذ القرار.(٢٨)

وبتطبيق ذلك فى مجال التوجيه، يتضح أن عملية التوجيه الفنى يمكن صياغتها فى عدة مراحل هى:

١- تخطيط عملية التوجيه من قبل الموجه الفنى أو هيئة التوجيه الفنى.

٢- عمل تنبؤات بهدف تحقيق النمو والتطوير فى توجيه المعلمين مثلاً.

٣- اشتراك بقية المسئولين عن التوجيه (الموجه العام - الموجه الأول - مدير المدرسة - المدرس الأول) فى عمل التنبؤات.

٤- تدعيم وتقوية أداء المعلم وإمداده بالمعلومات الحديثة فى مادة تخصصه.

٥- تقويم عملية التوجيه ومنها (تقويم المعلم ذاته).

٦- اتخاذ القرار.

- دراسة "صالح مكطوف" عن المهام الأساسية للمشرف التربوى من وجهة نظر المعلمينّ بالعراق، وقد أوضحت الدراسة أن مهام المشرف التربوى (الموجه الفنى) يمكن حصرها فى عدة مجالات هى:[٢٩]

أ - مجال تنظيم الأعمال الإدارية:

١- ينمي جهود المعلم المبدع.

٢- يهتم باتجاهات المعلمين القومية والوطنية.

٣- ينمي العلاقات الحسنة بين الإدارة والمعلمين.

ب- مجال المستوى العلمي والعلاقات الاجتماعية للمدرسة:

١- يبحث أسباب الرسوب مع المعلمين.

٢- يطلع على أسئلة الامتحانات بالمدرسة ويبدى رأيه فيها.

٣- يشارك فى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

٤- يهتم بتوزيع الدروس حسب ظروف المعلمين.

جـ- مجال تطبيق أسس الإشراف التربوى فى عملية تقويم المعلمين:

١- يستعمل الأسلوب الديمقراطى عند مناقشة المعلم.

٢- يشجع المعلم على تقويم نفسه.

٣- يساعد المعلم على حل مشكلاته الخاصة.

٤- يقرر مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين.

د - مجال تشجيع المعلمين على التدريب والتخطيط:

١- يشجع المعلم على التدريب بأنواعه المختلفة.

٢- يلاحظ مدى تطبيق الخطة السنوية.

٣- يشجع على تبادل الزيارات بين المعلمين لنقل الخبرات.

٤- يشجع المعلم على ممارسة البحث العلمى.

٥- يعرض دروسًا نموذجية أمام المعلمين.

هـ - مجال مساعدة المشرفين على تذليل صعوبات عملية التعليم:

١- يقيم نشاطات اللجان المدرسية.

٢- ينقل آراء المعلمين المهنية إلى المسئولين.

٣- يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع البيئة المدرسية.

٤- يساعد المعلم فى صنع الوسائل التعليمية.

تعليقات على الدراسات السابقة:

من خلال هذا العرض الموجز للدراسات السابقة فى ميدان التوجيه الفنى يمكن القول أن من هذه الدراسات ما اهتمت بتحديد الموضوعات التى يرغب المعلمون أن يوجههم فيها الموجه الفنى وهى تساعدهم كثيرًا فى أداء أعمالهم.

ومنها ما اهتمت بتحديد الأعمال والمهام التى يجب أن يقوم بها الموجه الفنى، وتعد هذه المهام دليلاً على نجاح التوجيه الفنى.

ومنها ما اهتمت بالتعرف على آراء المعلمين والمعلمات فى عملية التوجيه الفنى وهذه الآراء تعد مقياسًا للحكم على مدى نجاح هذه العملية.

واستكمالاً لهذه الدراسات فى الكشف عن واقع عملية التوجيه الفنى كانت الدراسة الحالية والتى تهدف إلى تحليل واقع التوجيه الفنى فى ضوء المثال حتى يمكن تحسين هذه العملية وزيادة فاعليتها. وقد يختلف أسلوب دراسة الواقع ومقارنته بالمثال فى هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فى أنها اعتمدت على دراسة الواقع من خلال سجل التوجيه الفنى لأحد المدارس الثانوية ظنًا منها أن ما يسجله الموجهون بأيديهم فى هذا السجل هو خير دليل وأفضل مسار لتحليل واقع التوجيه الفنى الميدانى.

ثالثًا: التوجيه الفنى الميدانى .. المثال:

المثالية فى عمل ما من الأعمال قد يصعب تحقيقها، وكذلك المثالية فى التوجيه الفنى قد يصعب الوصول إليها خاصة أن هذه العملية يحكمها البعد الإنسانى

المتمثل فى علاقة الموجه الفنى بالمعلمين وبغيره من مستويات التوجيه الفنى الأخرى.

وعلى ذلك فالتوجيه الفنى الميدانى يكون مثاليًا حينما يقترب من تحقيق أهدافه وحينما يتفق ما يقوم بعمله الموجه الفنى – بالفعل – مع ما ينبغى أن يحققه.

والتوجيه الفنى الميدانى يكون مثاليًا عندما يقوم الموجه الفنى بعمله خير قيام مستندًا إلى عدة أسس أو مبادئ أو أعمال أو وظائف يفترض أن يؤديها الموجه الفنى خلال زياراته الميدانية، هذه الأعمال يمكن تحديدها فيما يلى(*):

أ – التوجيه الفنى بصفة عامة:

١ – دراسة موقف العجز والزيادة فى المعلمين للخطة المقررة.

٢– مراجعة توزيع الجدول المدرسى على معلمى المادة.

٣– توزيع المنهج المدرسى على مدار السنة مع تخصيص فترة للمراجعة.

٤– متابعة وصول الكتب الدراسية ودليل المعلم.

٥– استعراض المراجع الموجودة بمكتبة المدرسة ومدى صلاحيتها وكفايتها وتوجيه المعلمين إليها وإلى الجديد فى ميدان تخصصه.

٦– البحث عن الوسائل التعليمية والأجهزة والخامات والتأكد من صلاحيتها وحث إدارة المدرسة على استكمالها.

٧– الوقوف على مدى تعاون المعلم مع زملائه ومع إدارة المدرسة.

٨– عقد اجتماعات دورية مع المعلم الأول والمعلمين لمتابعتهم وتوجيههم.

٩– وضع الترتيبات اللازمة مع إدارة المدرسة والمعلمين لتقوية التلاميذ الضعاف والمتخلفين.

١٠– ملاحظة الجو المدرسى العام حيث النظام ودقة الإشراف وجدية العمل.

(*) تم تحديد هذه الأعمال من خلال استعراض الدراسات السابقة فى هذا الميدان ومن خلال مطالعه الكتب والمصادر والنشرات والتقارير التى تحدد عمل الموجه الفنى هذا بالإضافة إلى استطلاع رأى الموجهين الأوائل والموجهين الفنيين.

ب- التوجيه الفنى للمادة الدراسية:

١- زيارة معلمى مادته فى الفصل والحكم عليهم فى المواقف التعليميه المختلفة.

٢- فحص دفاتر التحضير للتعرف على مدى استيفائها لأسس التحضير الجيد.

٣- فحص ومطالعة دفاتر المكتب للتأكد من دقة تقويم المعلم للتلاميذ.

٤- متابعة التلاميذ خلال الحصص الدراسية واختيارهم للكشف من مستوياتهم.

٥- فحص الأعمال التحريرية والعملية وتدوين ملاحظات عنها ومناقشة المعلمين فيها.

٦- الإطلاع على الإنتاج الخاص بنشاط المادة ودور التلاميذ فى هذا الإنتاج.

٧- متابعة أعمال المعلم الأول للتأكد من مدى متابعته للمعلمين وتوجيههم.

٨- فحص محاضر اجتماعات المعلم الأول مع المعلمين (هيئة تدريس المادة).

٩- عمل درس نموذجى يحضره المعلمون الأوائل والمعلمون.

١٠- القيام بالتدريس أحيانًا فى الفصل بالاشتراك مع المعلم.

جـ - التوجيه الخاص بالامتحانات:

١ - فحص أسئلة الامتحانات وإبداء ملاحظاته عليها ثم فحص عينات من الإجابة ومناقشة المعلمين فى الملاحظات الخاصة بذلك.

٢- فحص المستويات التحصيلية للتلاميذ.

٣- فحص أعمال تقدير الدرجات والمراجعة والتأكد من سلامتها ودقتها.

٤- وضع الترتيبات اللازمة لمراجعة تصحيح المادة بالاشتراك مع المعلم الأول.

٥- فحص درجات التلاميذ فى الامتحان التحريرى ومقارنتها بدرجاتهم فى أعمال السنة.

٦- مطالعة النسبة المئوية للنجاح فى المادة الدراسية لكل فرقة والحكم عليها.

د - التقويم العام للمدرسة:

ويشمل ذلك مرافق المدرسة والجو المدرسي ومواظبة التلاميذ على الحضور والنشاط المدرسي ومدى ارتباط المدرسة بالبيئة واحتياجات المدرسة ومدى استكمالها للكتب الدراسية والمشروعات المدرسية المستحدثة. إلخ.

رابعًا: التوجيه الفني الميداني .. الواقع:

للتعرف على واقع التوجيه الفنى الميدانى قامت الباحثة بتحليل سجل الزيارات بإحدى المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية وذلك لعام ١٩٨٦/٨٥.

وقد اقتصر هذا التحليل على التوجيه الفنى لمادتى الرياضيات والعلوم. بحكم خلفية الباحثة الدراسية والزيارات الميدانية التى تم تحليلها يوضحها - إحصائيًا - الجدول التالى:

جدول (١)

واقع الزيارات الميدانية للتوجيه الفني عام ١٩٨٦/٨٥

الزيارات	عدد الزائرين فى العام			جملة عدد الزيارات فى العام			عدد الحصص التى دخلوها		
مستوى التوجيه	رياضة	علوم	جملة	رياضة	علوم	جملة	رياضة	علوم	جملة
موجه أول	٣	٢	٥	٣	٤	٧	-	٢	٢
موجه فنى	١	٤	٥	١٠	٩	١٩	١٠	٩	١٩

وقد كان عدد المعلمين الذين تمت زيارتهم من قبل الموجه الفنى (معلم أول + ثلاثة معلمين بالنسبة للرياضيات، معلم + أربعة معلمين بالنسبة للعلوم).

وبتحليل سجل الزيارات للعام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ اتضح ما يلى:

أولاً: بالنسبة لزيارات الموجهين الأوائل:

فهي سبع زيارات خلال العام الدراسي تم فيها زيارة اثنين من المعلمين في الفصول الدراسية. وكل ما أمكن القيام به علاج مشكلة نقل لأحد المعلمين بالمدرسة والذي يثير الانتباه أن معظم هذه الزيارات للموجهين الأوائل – وكما هي مدونة في سجل الزيارات – عبارة عن توقيع على الملاحظات التي يسجلها الموجه الفني مؤداه "نظر وشكرا" وأحيانًا تجد تعليقًا يقول "الرجا من السادة المعلمين الاستفادة من هذه التوجيهات القيمة" ثم التوقيع أسفل ملاحظات الموجهين.

وقد قام بعض الموجهين الفنيين الأوائل بكتابة بعض التوصيات والتعليمات في سجل الزيارات ويلاحظ عليها أنها تتصف بالعمومية إلى حد كبير.

ثانيا: بالنسبة لزيارات الموجهين الفنيين:-

يلاحظ من الجدول السابق أنها عشر زيارات للرياضيات وتسع للعلوم أي تسع عشرة زيارة من قبل خمسة موجهين، ويمكن القول أنها مناسبة من حيث الكم (عدد الزيارات) عندما نضع في الحسبان كثرة عدد المدارس التي يشرف عليها الموجه الفني.

أما من حيث الكيف (نوعية وكفاية هذه الزيارات) فإن ذلك يمكن أن نتبينه من خلال مقارنة واقع هذه الزيارات – كما هي مدونة بسجل الزيارات في المدرسة – مع عناصر التوجيه الفني المثالي والتي سبق تحديدها، وعند المقارنة سوف تراعي عدة اعتبارات هي:

١- أساس المقارنة هو "التوجيه الفني المثالي" كما سبق تحديده من خلال الدراسات السابقة والمرجع والنشرات وآراء الموجهين الموجهين الأوائل.

٢- عناصر التوجيه الفني المثالي الأربعة الأساسية هي:

أ – التوجيه الفني بصفة عامة.

ب- التوجيه الفني للمادة الدراسية.

جـ- التوجيه الخاص بالامتحانات.

د – التقويم العام للمدرسة.

٣- عند إجراء المقارنة بين الواقع والمثال سوف يتم استبعاد العنصرين (جـ)، (د) وذلك لصعوبة ملاحظتها وإيجادها في سجل التوجيه الفني بالمدرسة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التقويم العام للمدرسة من قبل الموجه الفني يصعب القيام به نتيجة لكثرة عدد المدارس التي يشرف عليها الموجه الفني.

وبناء على ذلك ستقتصر المقارنة على العنصرين (أ)، (ب)

٤- العنصران (أ)، (ب) يتكون كل منهما من عشرة أجزاء، سوف يعطى لكل جزء درجة واحدة إذا قام به الموجه وسجله في سجل الزيارات دائمًا، ونصف درجة إذا قام بعمله أحيانًا، وفي حالة عدم القيام به أو عدم وجوده في سجل الزيارات فسوف يعطى صفرًا.

وبذلك يكون مجموع الدرجات الكلية التي يقاس على أساسها التوجيه الفني المثالي مساويًا عشرين درجة.

وفي ضوء هذه الاعتبارات وبمقارنة الواقع – كما هو مدون سجل التوجيه الفني بالمدرسة – بالمثال، كانت نتيجة المقارنة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

المقارنة بين واقع التوجيه الفنى ومثاله

عناصر التوجيه المثالى	عناصر تؤدى دائمًا أثناء الزيارة الميدانية	الدرجة	عناصر تؤدى أحيانًا بنسبة ٥٠%	الدرجة	عناصر لا تؤدى وغير موجودة	الدرجة	الدرجة الكلية
أ- التوجيه بصفة عامة	١، ٢، ٣، ٤	٤	٨، ١٠	١	٥، ٦، ٧، ٩	صفر	٥
ب- التوجيه الفنى للمادة	١، ٢، ٣، ٤	٤	٥، ٧، ٩، ١٠	٢	٦، ٨	صفر	٦
الإجمالى	–	٨	–	٣	–	صفر	١١

ومن هذا الجدول نستنتج أن:

١- أحد عشر عنصرًا من عناصر التوجيه الفنى المثالى تتحقق ويقوم بها الموجهون خلال زياراتهم الميدانية.

٢- نسبة التوجيه الفنى الواقعى (ما هو كائن) إلى التوجيه الفنى المثالى (وما ينبغى أن يكون) كنسبة = $\frac{١١}{٢٠}$ × ١٠٠ = ٥٥٪

٣- يمكن القول أن التوجيه الفنى كواقع ينطبق على التوجيه الفنى كمثال بنسبة ٥٥٪.

٤- ويعنى هذا أن ٤٥٪ من التوجيه الفنى المثالى لم تتحقق.

وبصفة عامة نستنتج أن هناك فجوة بين التوجيه الفنى كما يقوم به الموجهون الفنيون بالفعل وما ينبغى أن يقوموا به فى ضوء التوجيه الفنى المثالى.

أى أن عملية التوجيه الفنى الميدانى قاصرة عن تحقيق أهدافها بصفة كاملة، ولا شك أن وراء ذلك عدة أسباب.

وفى مقابلات شخصية لبعض الموجهين الأوائل والموجهين الفنيين بمحافظتى الدقهلية ودمياط وبإطلاعهم على نتائج هذا البحث فقد أيدوها وقد أرجعوا القصور فى عملية التوجيه الفنى إلى عدة أسباب منها:

١- المكتب الفنى للتوجيه نادرًا ما يجتمع.

٢- زيادة عدد المدارس التى يشرف عليها الموجه الفنى.

٣- زيادة عدد المعلمين الذين يقوم بالإشراف عليهم وتوجيههم.

٤- يصعب على الموجه الفنى متابعة المعلم خلال الحصص الدراسية لتوجيهه وتقويمه.

خامسا: مستقبل التوجيه الفنى الميدانى (التطوير):

يهدف التوجيه الفنى إلى تطوير النمو المهنى للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرق تدريسهم كما يهدف إلى العمل على تحسين توجيه الإمكانات المادية والبشرية وحسن استخدامها.

ويصعب أن تتحقق هذه الأهداف فى غياب التوجيه الفنى الميدانى من خلال الزيارات التى يقوم بها الموجه الفنى للمدارس التى تقع فى نطاق اختصاصه.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتحليل بعض هذه الزيارات الميدانية كما هي مدونة في سجل التوجيه الفني بإحدى المدارس الثانوية. ثم مقارنة نتائج هذا التحليل (كواقع التوجيه الفني) بالتوجيه الفني المثالي والذى أمكن تحديد عناصره من خلال الدراسات السابقة والكتب والمراجع والنشرات وكذلك آراء الموجهين الأوائل والموجهين الفنيين.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها أن هناك فجوة بين الواقع والمثال في التوجيه الفني تتمثل في أن هناك ٤٥٪ من التوجيه الفني المثالي لا تتحقق. ويعني هذا أن هناك قصورًا في عملية التوجيه الفني الميداني. ولهذا القصور عدة أسباب تم ذكرها في موضع سابق وهي تتلخص في أن كاهل الموجه الفني مثقل بعدد كبير من المدارس مما يصعب معه تحقيق أهداف عملية التوجيه الفني كما ينبغي لها أن تكون.

ولما كنا نتوقع مستقبلاً أفضل للتوجيه الفني، وكل العاملين في هذا الميدان - باحثين وموجهين - على كافة مستويات التوجيه الفني - يحاولون الارتفاع بمستوى كفاية هذه العملية وزيادة فاعليتها، فإن ذلك يتطلب العمل على إزالة العقبات التي تحول دون تحقيق أهداف التوجيه الفني وتقف حجر عثرة أمام اقترابه نحو المثالية حيث المزيد من التحسين والتطوير.

ولذلك يتقدم البحث الحالي بعدة توصيات ومقترحات لعلها تسهم في تحسين عملية التوجيه الفني وزيادة فاعليتها، هي:

١- ضرورة زيادة عدد الموجهين الفنيين، وبالتالي يقل عدد المعلمين الذين يشرفون عليهم حتى يمكن تحقيق أهداف هذه العملية وبذلك تضمن حسن توجيه المعلم وزيادة كفاءته ورفع مستوى أدائه.

٢- ضرورة أن يكثف الموجه الفني عدد زياراته للمعلمين لان ثلاث زيارات طول العام الدراسي لا تكفي أن يتحقق التوجيه الفني المثالي.

٣- لما كان المكتب الفني نادرا ما يجتمع (كما قرر بعض الموجهين والموجهين الأوائل) - والذين تم مقابلتهم شخصيا - فإن البحث يوصي بضرورة اجتماع هذا

المكتب لأنه قمة التوجيه الفنى، وكيف إذن نتوقع توجيهًا مثاليًا دون اجتماع لتدارس التوجيهات الفنية الأساسية.

٤- يوصى البحث بأن يتم تشكيل ما يسمى "مكتب التوجيه الفنى الفرعى" على غرار مكتب التوجيه الفنى الأساسى الذى يتم برئاسة الموجه الأول والمكتب الفرعى هذا يجتمع برئاسة الموجه الفنى دوريًا وبصفة مستمرة فى كل مدرسة من المدارس التى تقع فى نطاق اختصاص الموجه الفنى ويشترك فى هذا الاجتماع المعلمون الأوائل والمعلمون من عدة مدارس يشرف عليها الموجه الفنى وذلك لإعطاء التوجيهات ونقل الخبرات ومناقشة الأخطاء الشائعة للتلاميذ.. وغيرها.

هذا الاقتراح قد يساعد فى التغلب على شكوى الموجهين الفنيين من كثرة عدد المدارس التى يشرفون عليها، إلى أن تتاح الفرصة لزيادة عدد الموجهين الفنيين. وهذا لا يعنى إلغاء الزيارات الميدانية للمدارس، وإنما الزيارات الميدانية لازالت هى صلب عملية التوجيه الفنى.

٥- لما كان للمعلم ذاته دور فى عملية التوجيه الفنى فإن على الموجه الفنى تشجيع المعلم على توجيه ذاته باستمرار عن طريق ما يسمى بالتغذية الراجعة (Feedback) ولن يحدث ذلك ما لم تكن العلاقة بين الموجه الفنى والمعلم علاقة طيبة يسودها مناخ جيد من العلاقات الإنسانية.

٦- يوصى البحث بمزيد من الاتصال والترابط بين مستويات التوجيه الفنى (المستشار - الموجه العام - الموجه الأول - الموجه الفنى - المعلم الأول).

وكل منهم لا يقل دوره عن الآخر فى عملية التوجيه الفنى.

فى نهاية الدراسة تود الباحثة أن تسهم بمنهجها وأسلوبها ونتائجها وتوصياتها فى تحسين عملية التوجيه الفنى والارتفاع بمستوى كفايتها وزيادة فاعليتها فى المستقبل.

مــراجــع البحـــث

١- محمد أحمد الغنام: مقالات في علم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٧٥ ص٣.

٢- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة حسن: الأصول الإدارية للتربية، الطبعة الثانية (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤) ص٢١٠.

٣- محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الثانية (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧، ص٢٦٨.

٤- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة حسن: مرجع سابق، نفس الصفحة.

٥- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص٢٠٧.

٦- الدمرداش سرحان: المناهج المعاصرة، الطبعة الثالثة، الكويت مكتبة الفلاح، ١٩٨١، ص٢١٣.

٧- إبراهيم ناصر: مقدمة في التربية، الطبعة الرابعة، عمان، الجامعة الأردنية، ١٩٨١، ص٢٠٣.

٨- إبراهيم مطاوع وأمينة حسن: مرجع سابق، ص٢٠٧.

٩- من ملخص لكتاب "واجب جهاز الإشراف التربوي في معالجة مشاكل المدرسة، مشار إليه في: مجلة الإشراف التربوي العراق، وزارة التربية، العدد الرابع ١٩٧٦ ص٢١.

١٠- أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية (دراسات نظرية وميدانية) القاهرة، دار المطبوعات الجديدة ١٩٨٥، ص٢٦.

١١- محمد الشربيني: التوجيه الفني الميداني، صحيفة التربية. السنة ٢٥، العدد الرابع مايو ١٩٨٣، ص٢٥.

١٢- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص٢٦١ - ٢٦٣.

13- Herbert G. Hicks and C. Ray Cullett: Management, forth Edition Mc Graw Hill, Inc. 1981, p. 632.

١٤- أميل فهمي شنوده: القرار التربوى بين المركزية واللامركزية، دراسة مستقبلية، القاهرة - الأنجلو المصرية ١٩٨٠، ص٨٨.

١٥- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة حسن: مرجع سابق، ص٢٠٩.

١٦- انظر المراجع التالية:

(a) Bhella, S.K.: Principal's Leadership sty le: Does it Affect teacher Morale? Education 102 (4), Summer 1982, In Educatioral Asministration absuracts, Vol. 18 N.2, 1983, p. 195.

(b) Vecchio and Bobert: Situational and Behavioural Moderators of subordinate satisfaction with Supervision, Human Relations 34 (11) November 1981. In: Educational Adim. Abs. Vol. 17 N. 2, 1982, p. 48.

١٧- أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سابق ص٩٧.

١٨- محمد منير مرسي: مرجع سابق ص٢٦٣.

١٩- دراسة بعنوان "ماذا يريد المدرس من المشرف؟" مجلة الإشراف التربوى العراق، وزارة التربية، العدد الثاني ١٩٧٥ ص١٨/ ١٩.

٢٠- محمد منير مرسي: مرجع سابق ص٢٦٥.

٢١- المرجع السابق ص٢٦٦.

٢٢- لوثر. أي. براد فيلد وآخر:

- The Elementary School Principal La Action, pp. 194 - 196.

ترجمة موسى ناجي الأعرجي، مشار إليه في مجلة الإشراف التربوى العراق وزارة التربية، العدد الرابع ١٩٧٦ ص٤٥.

٢٣- المرجع السابق ص٤٨.

24- Symth, J.W., Educational Leadership and staff Development stop training, I want to get off. NASSP. 67 (461) March 1983. In: Edu. Adu. Abs. Vol. 18 N.4, 1983, p. 452.

25- Gail H. paiedman et al: The Effectvness of Self – Directed and Leeture/ Discussior Stress Manaqement Appreaches and the Locus of Control Teachers. American Educational Research Journal. Vol. 20 N.4, 1983, p. 77.

26- Rabson, D.L., and Davis, M.F., Administrative Authoraty, Leadership sty le and the Master Contract. The journal of Edu. Admin. 21 winter 1983, in: Edu Adu. Abs. Vol. 20 N. La 1985. P. 15.

٢٧- محمد الشربيني: مرجع سابق ص ٢٨.

28- Brumback et al: From Mbo to Mbr, Publie Administration Review 42 (4) August 1982 In. Edu Adm. Abs., Vol. 18 N. (2) 1983., P. 1095.

٢٩- صالح مكطوف صالح: المهام الأساسية للمشرف التربوى من وجهة نظر المعلمين. مجلة الإشراف التربوى، العراق، وزارة التربية، العدد الخامس، ١٩٧٦ ص٤٦/ ٥٢.

ملحـــق رقـــم (١)

مقابلـة شـخصية مفتوحـة بخصـوص التوجيـه الفنـى الميدانـى كدراسـة استطلاعية

اسم الموجه/ الموجه الأول .. ..

الإدارة التابع لها .. ..

أسئلة المقابلة:

١- هل أنت راض عن التوجيه الفنى كما هو كائن؟

٢- ما أسس التوجيه الفنى الميدانى. كما ينبغى له أن يكون؟

٣- كم عدد الزيارات التى تقوم بها للمعلم فى العام الدراسى؟

٤- هل تشجع المعلم على توجيه ذاته عن طريق التغذية الراجعة؟

٥- هل يجتمع المكتب الفنى للتوجيه بصفة دورية؟

٦- ما وجهة نظرك بصفة عامة فى واقع التوجيه الفنى؟

وقد ساعدت هذه المقابلات فى صياغة مشكلة البحث وتحديدها.

ملحق رقم (٢)

قرار وزارى رقم ١٦٨ بتاريخ ١٩٨٥/١٢/٢٣

بشأن توزيع الاختصاصات والمسئوليات على أجهزة الديوان العام لوزارة التربية والتعليم

مستشار المواد الدراسية والفنية: ويمارسون المهام الآتية:

- تطوير المادة والنهوض بها رأسيًا وأفقيًا.
- تطوير الخطة الدراسية والمناهج بما يحقق أهدافها وأهداف المرحلة والمجتمع والعصر.
- اقتراح التجارب والبحوث التى تهدف إلى تطوير المادة.
- اقتراح تعديل الكتب الدراسية وتطويرها.

- إعداد المواصفات والضمانات التى تكفل سلامة تأليف الكتاب المدرسى.
- اتخاذ إجراءات إعداد أدلة المعلم فى المادة وفروعها.
- التخطيط للوسائل التعليمية والأنشطة المتصلة بالمادة.
- تخطيط أساليب التقويم الخاصة بكل من التلميذ وهيئات التدريس والتوجيه الفنى والعملية التعليمية فى المادة وما يتصل بها.

الموجهون العامون، الموجهون الأوائل، الموجهون:

- وضع البرنامج الزمنى للزيارات الميدانية التى يقوم بها الموجهون العامون والموجهون الأوائل والموجهون على مدار السنة وإعداد تقرير متابعة فى كل زيارة وكذلك التقارير الشاملة للصورة الكلية للعملية التعليمية فى المرحلة (سواء تعليم أساسى (ابتدائى + إعدادى) أو تعليم ثانوى عام أو فنى أو دور معلمين .. إلخ).
- تشجيع التجديد والابتكار فى وسائل العملية التعليمية والتربوية فى المراحل الدراسية ونقل الخبرات فى مجال المواد الدراسية من محافظة إلى أخرى وتقديم القدر المناسب فى كل جديد من المعرفة.
- الكشف عن مواطن الضعف والتصور فى تحقيق أهداف المواد الدراسية بالمرحلة وتقديم المقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات القائمة.
- إبداء الرأى فى طرائق التدريس بالمرحلة واقتراح إعادة النظر فيها أو فى بعضها.
- دراسة تطوير المناهج والكتب المدرسية بالمرحلة.
- تحليل مناهج المرحلة واقتراح أفضل الوسائل المعينة.
- دراسة تطوير نظم التقييم والامتحانات بالمرحلة.
- دراسة شئون إعداد وتدريب معلمى وموجهى المرحلة وإعداد البرامج التدريبية اللازمة وذلك بالاشتراك مع الإدارات المعنية والإدارة العامة للتدريب.

البحث السابع

دراسة لآراء طلاب كليات التربية فى عملية إعدادهم

مقـــدمـــة

تهدف كليات التربية – ضمن ما تهدف – إلى إعـداد المعلم إعدادًا يتـواءم مع متغيرات التقدم العلمـى والتطـور التكنولوجــى ومـا يتبعـهما مـن تأثـيرات علـى المجتمع فى كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وقد بلـغ عـدد كليات التربيـة فـى مصر ثلاثـة وعشرون كليـة – وفقًا لإحصاء ١٩٨٤ – بخلاف كليات التربية النوعيـة (رياضيه – فنيـة – موسيقية – اقتصاد منزلى) والتى تتبع جامعة – حلوان.[١]

وبهذا العدد تحتل كليات التربيـة المركـز الأول مـن حيـث عـدد كليـات جامعات مصر، وقد كـان لذلك فلسفة مؤداهـا تحقيق الاكتفاء الذاتـى لمحافظـات الجمهورية من المعلمين فى كافة التخصصات، وعلى ذلك فقد أصبح القبول بكليات التربية إقليميًا.

ومع انتشار كليات التربيـة فـى الأقـاليم، دون سابق إعـداد وتخطيط علمـى يعوزه الإمكانات الماديـة والبشرية، فنتج عن ذلك زيـادة فـى إعـداد المعلمين فـى بعض التخصصات كالمواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات ونقـص فـى تخصصـات أخرى كاللغة العربية والإنجليزية والفرنسية، وفى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة.[٢]

هذا فيما يخص الجانب الكمـى، أمـا الجـانب الكيفـى فقد حـدث فيه أيضًا قصور يتضح فى ضعف أداء خريجى كليات التربية، واعتماد معظم هذه الكليات على الانتداب بالنسبة لأعضاء هيئة التدريـس لاستكمال النقص الواضح فيهم، ونتج عـن ذلك الانتشار السـريع لكليـات التربيـة أن أصبحـت معظمـها تعتمـد علـى الأجـهزة والمعامل فى كليات أخرى كالعلوم والزراعـة وغيرهـا، أضف إلى ذلك سـوء المبانى التى أنشئت فيها معظم هذه الكليات والتى لازالت تشغلها حتى الآن.

ولعل أهل ما يؤخذ على النظام الحالى للقبول بكليات التربية "أنه يفتقد إلى الأسس والأساليب الموضوعية التى يمكن بها ضمان توفر الخصائص المعرفية والمهارية

ولعل أهل ما يؤخذ على النظام الحالى للقبول بكليات التربية "أنه يفتقد إلى الأسس والأساليب الموضوعية التى يمكن بها ضمان توفر الخصائص المعرفية والمهارية والانفعالية فى الطلاب المقبولين والتى تعد نقطة بدء ضرورية لنجاح عملية الإعداد"[٣].

وكما هو معلوم فهناك النظام التتابعى فى إعداد المعلم، ولكن جوانب الإعداد فى هذا النظام غير متكاملة، ومع ذلك فسياسات الإعداد ترى الإبقاء عليه بصورة محدودة لمواجهة تغيرات فجائية قد تحدث فى المستقبل.

ومع كثرة الانتدابات، ومع تعدد جهات الإشراف على الأقسام المختلفة بكليات التربية ومع نقص المبانى والتجهيزات .. إلخ، ومع كل ذلك نجد عدم وجود مخطط يضمن توجيه القائمين بعملية التدريس، من غير أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، بمتطلبات عملية إعداد المعلم.

ونتج عن شعور لدى الطلاب بعدم أهمية العلوم التربوية والنفسية وعدم جدواها وعدم رضاهم عن كليات التربية، بالإضافة إلى تواجد نسبة منهم فى الكلية عن غير رغبة منهم، مما يتطلب بالضرورة التعرف على آرائهم ومقترحاتهم والصعوبات التى تواجههم.

وصحيح أن مكتب التنسيق، فى مصر، هو الفيصل فى قبول الطلاب فى كل كليات الجامعة بما فيها كليات التربية، ولكن العصر الذى نعيش فيه بكل متغيراته السريعة والمتطورة، يفرض علينا البحث عن بدائل لهذا الأسلوب التقليدى فى قبول الطلاب.

والمعلم لكى يقوم بدوره ومسئولياته المتعددة فى المدرسة وفى المجتمع، فإنه يجب أن يعد الإعداد الجيد الذى يمكنه من القيام بهذه الأدوار، ومن المفروض أن يسبق عملية الإعداد هذه، اختيار الطلاب بدقة وبمواصفات معينة –

وهذا ما لا يحدث الآن – مما تسبب في وجود عناصر طلابيه في كليات التربية يصعب أن تقود العملية التعليمية في المدرسة.

وفيما يتعلق بتقويم خطط وبرامج إعداد المعلم. فقد تناولت ذلك دراسات عديدة، بعضها يتناول الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها عملية الإعداد والبعض الآخر يركز على جوانب الإعداد المختلفة ومدى ارتباطها مع هذه الاهداف(٤).

وقد أوضحت هذه الدراسات أن عناصر محتوى برامج الإعداد تحددها الأهداف الموضوعية لهذه البرامج، وكما أن أهداف البرامج تتفاوت وتتباين، فإن مكونات ومحتوى البرامج بدورها تختلف وتتباين من برنامج لآخر(٥). وعلى الرغم من هذا التفاوت والتباين بين برامج إعداد المعلم، فإن الاتجاهات المختلفة تكاد تجمع على أن إعداد المعلم يتضمن:

١- جانب أكاديمي تخصص.

٢- جانب مهني تربوي.

٣- جانب ثقافي عام.

وهذه الجوانب متكاملة ومترابطة بحيث لا يمكن الاستغناء عن أحدها في عملية إعداد المعلم، وبالنسبة للدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلم في كليات التربية، يلاحظ أنها نادرا ما تهتم بتقصي آراء واتجاهات ومقترحات الطلاب المعلمين، وإيمانا من البحث بأهمية الآراء والمقترحات في المقام الأول بالنسبة للدراسة الحالية، والتي تهدف إلى التعرف على آراء واتجاهات طلاب كليات التربية في البرامج الدراسية التي يتعرضون لها خلال دراستهم في الكلية بغية التطوير في عملية إعدادهم ..

مشكلة البحث

وتتحدد في التساؤلات الآتية:

١- إلى أي مدى يلتحق الطلاب بكليات التربية عن رغبة منهم؟ وما أسباب ذلك؟

٢- ما أهمية المواد التربوية فى إعداد المعلم؟ وما ترتيبها بالنسبة له من حيث الأهمية؟

٣- هل توجد صعوبات تواجه الطلاب فى دراسة المواد العلمية والتخصصية؟ وما هى؟

٤- هل تختلف أساليب مذاكرة المواد التربوية عن المواد التخصصية؟

٥- هل توجد مشكلات فيما يتعلق بالتطبيقات العملية والتدريبات؟ ما هى؟

٦- ما الصفات التى يجب أن يتحلى بها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب؟

٧- هل يفضل الطلاب المواد التخصصية على المواد التربوية؟ وما الأسباب؟

٨- هل يرغب طلاب كليات التربية فى عمل دراسات عليا؟ وفى أى المواد يفضلونها؟ وما أسباب ذلك؟

فروض البحث

للإجابة على أسئلة البحث السابقة سوف يفترض البحث ما يلى:

١- يلتحق عدد كبير من الطلاب بكليات التربية عن غير رغبة منهم.

٢- تختلف أهمية العلوم التربوية بالنسبة لطلاب القسم العلمى عن القسم الأدبى.

٣- يوجد انفصال بين المحاضرات النظرية وما ينطبق فى المعامل والمناقشة.

٤- يفضل طلاب كليات التربية العلوم الأكاديمية على العلوم التربوية.

٥- يفضل طلاب كليات التربية عمل دراسات عليا فى العلوم الأكاديمية عن العلوم التربوية.

أدوات البحث:

للتعرف على آراء ومقترحات واتجاهات طلاب كليات التربية فى البرامج الدراسية التى يعدون على أساسها، أعد الباحث استقصاء مكونًا من (١٨) سؤالا تتضمن الأبعاد التالية:

الالتحاق بالكلية – العلوم التربوية – التطبيقات والتدريبات العملية – العلوم الأكاديمية – أعضاء هيئة التدريس وصفاتهم – أسلوب مذاكرة العلوم التربوية والتخصصية – الدراسات العليا.

صدق الاستقصاء وثباته:

لضمان صدق الاستقصاء وثباته تم القيام بعمل ما يلى:

١- عرضه على مجموعة من المتخصصين حيث تم تعديل الصياغة لبعض الأجزاء وحذف البعض الآخر وإضافة عناصر أخرى لم تكن موجودة من قبل.

٢- ترك الحرية للطالب وإعطائه فرصة لذكر اسمه من عدمه حتى يكتب آرائه ومقترحاته بحرية كاملة.

٣- عمل دراسة استطلاعية لتطبيق الاستقصاء على عينة من الطلاب حتى يمكن التحرى عما إذا كانت الصياغة تلائم مستواهم أم لا؟

٤- روعى أن يتضمن الاستقصاء بعض الأسئلة المتناقضة - على غرار أساليب الإسقاط والتى تثبت جدية الطالب من عدمها ومدى ثبات استجاباته وأمثلة لذلك:

السؤال الأول: هل التحقت بكلية التربية عن رغبة منك؟

والسؤال الرابع عشر: إذا أتيحت الفرصة للالتحاق بكلية أخرى فيما مضى فهل توافق.

والسؤالان يظهران تناقضًا إذا كانت الإجابة فى الحالتين أما بنعم أو لا.

ونفس الشئ فى السؤالين رقم ١٥، ١٨.

عينة البحث:

ويوضحها تفصيلاً الجدول التالى:

عينة البحث التي خضعت للتجريب

الأقسام / العينة	جملة المستجيبين	المستبعدون	الصافى	الذين كتبوا أسماءهم
بيولوجى	٧٥	٨	٦٧	١٤
رياضيات	٢٨	٦	٢٢	٧
طبيعة وكيمياء	٣٠	٤	٢٦	٨
انجليزى	١٨	٢	١٦	٦
فرنسى	١٥	١	١٤	٨
عربى	٤٠	١٧	٢٣	١٢
تاريخ	٢٧	١٠	١٧	١٠
الجملة	٢٣٣	٤٨	١٨٥	٦٥

حيث طبق الاستقصاء فى صورته النهائية على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بالمنصور بالصف الرابع، وعددها ٢٣٣ طالبًا وطالبة، وتم استبعاد إجابات ٤٨ منهم بسبب عدم الجدية أو التناقض فى الإجابات أو الإجابات التى لم تكتمل.

وبذلك يصبح عدد المستجيبين ١٨٥ طالبًا وطالبة من بينهم ١١٥ بالقسم العلمى، ٧٠ بالقسم الأدبى.

ويلاحظ أن ٨٣ طالبًا وطالبة بنسبة ٤٥٪ من العينة من الحاصلين على مجموع ٧٥٪ فأكثر فى الثانوية العامة شملتهم عينة البحث، وهم من العناصر التى لا بأس بها من حيث قدراتهم ومستواهم العلمى، ومن ثم يمكن الاعتماد على آرائهم إلى حد كبير، ومما يجدر الإشارة إليه، أنه على الرغم من إعطاء الطلاب الفرصة لعدم كتابة أسماؤهم إلا أن ٦٥ منهم بنسبة ٣٥٪ كتبوا أسماءهم.

عرض نتائج تطبيق الاستقصاء.

أولاً: الالتحاق بالكلية:

بالنسبة للسؤال الأول عن التحاق الطلاب بالكلية، فقد كانت استجابات الطلاب كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢ – أ): الملتحقون بالكلية برغبتهم والملتحقون بغير رغبتهم

القسم / الاستجابة	علمى		أدبى		إجمالى	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
نعم	٥	٤٥,٢	٥٧	٨١,٤	١٠٩	٥٩
لا	٦٣	٥٤,٨	١٣	١٨,٦	٧٦	٤١
المجموع	١١٥	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٨٥	١٠٠

يوضح الجدول أن الملتحقين بالكلية من غير رغبة منهم ٥٤,٨٪ تزيد نسبتهم عن الملتحقين برغبتهم، هذا بالنسبة للقسم العلمى.

أما القسم الأدبى فنجد العكس، حيث أن نسبة الملتحقين برغبتهم تفوق نسبة الملتحقين عن غير رغبة منهم.

وبصفة عامة، فإن عدد كبير من الطلاب الملتحقين بكلية التربية لا يرغبون فى الدراسة بها، وإنما اضطرتهم ظروف المجموع للاتحاق بها.

وهذا يؤكد صحة الفرض القائل أن:

"عدد كبير من الطلاب يلتحقون بغير رغبتهم"

وقد ذكر الطلاب أسباب دخولهم الكلية عن غير رغبة منهم ويوضحها الجدول رقم (٢ – ب).

جدول (٢ – ب): الملتحقون بغير رغبتهم

الأسباب	علمي		أدبي		إجمالي	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
لم أتمكن من دخول كلية أخرى بسبب المجموع	٤٧	٤٠,٨	٩	١٢,٨	٥٦	٣٠,٠
المدرس لا يحظى باحترام المجتمع كباقي المهن	٦	٥,٢	٦	٨,٦	١٢	٩,٧
المهنة شاقة ومتعبة	٥	٤,٣	٥	٧,٠	١٠	٥,٤
عدم توفر الإمكانات للالتحاق بكلية أفضل	٤	٣,٥	١	١,٤	٥	٢,٧
العائد المادة للمهنة ضعيف	٣	٢,٦	١	١,٤	١	٢,٠
الكلية لا تناسب ميولى واهتماماتى	٢	١,٧	–	–	٢	١,٠
مستقبل الكليات الأخرى أفضل بكثير	١	٠,٨٦	–	–	١	٠,٥٤
إرضاء للزوج (رغبة زوجتى)	١	٠,٨٦	–	–	١	٠,٥٤

وتتلخص هذه الأسباب فيما يلى:

١– المجموع هو السبب عن طريق مكتب التنسيق.

٢– مهنة التدريس لا تحظى باحترام كبير كباقى المهن.

٣– مهنة التدريس شاقة وتحتاج إلى مجهود كبير.

٤– لم تتوفر الإمكانات لبعض الطلاب للالتحاق بكلية أخرى.

٥– العائد المادى لمهنة التدريس قليل مقارنة بمهن أخرى كثيرة.

وبالنسبة للسؤال الثانى، فقد ذكر الطلاب أسباب التحاقهم بالكلية برغبتهم، ويوضحها الجدول رقم (٢ – جـ)، ويلاحظ أن معظم هؤلاء الطلاب قد التحقوا بالكلية حبا فى مهنة التدريس وحبًا فى المدرسين الذين درسوا لهم من قبل، وهذا يظهر أهمية تقبل الطلاب للمعلم فى جميع المراحل الدراسية، وأثرها على سلوكهم فيما بعد، كما أن بعضهم التحق بالكلية رغبة فى الحصول على المكافآت.

جدول (٢ – جـ): الملتحقون بالكلية برغبتهم:

الأسباب	علمى		أدبـى		إجمـالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
حبى لمهنة التدريس	٤٦	٤٠,٠	٤٥	٦٤,٠	٩١	٤٩,٠
حبى للمدرسين الذين تعاملت معهم من قبل	٣٤	٢٩,٦	٢٠	٢٨,٥	٥٤	٢٩,٠
رغبة فى الحصول على المكافآت	١٦	١٤,٠	٥	٧,٠	٢١	١١,٠
عدم توفر الإمكانات للالتحـــاق بكلية بعيدة عن موطنى	١١	٩,٦	١	١,٤	١٢	٦,٥
انسب مهنة للبنت هى التدريس	٧	٦,٠	–	–	٧	٣,٨
لكى أخدم فى الجيش سنة واحدة	١	٠,٨٦	–	–	١	٠,٥

ثانيًا: أهمية العلوم التربوية وترتيبها من وجهة نظر الطلاب:

بالنسبة للسؤال الرابع والخاص بترتيب العلوم التربوية التى يدرسها الطلاب حسب أهميتها فى إعداد المعلم، فقد تم ترتيبها من خلال استجابات الطلاب وفقًا لما يلى:

بالنسبة للمجموعة الأولى من المواد التربوية وعددها خمس، فقد أعطيت الدرجات التالية للترتيب: المادة التى يرى الطلاب أنها الأولى من حيث الأهمية ٤ درجات، والثانية ٣ درجات، والثالثة درجتان، والرابعة درجة، والخامسة صفر، وذلك حتى يمكن معرفة الوزن النسبى لأهمية كل مادة من حيث الترتيب.

ونفس الشئ تم تطبيقه على المجموعة الثانية (٤ مواد) درجاتها ٣، ٢، ١، صفر على الترتيب. وللمجموعة الثالثة كذلك (٣ مواد) ودرجاتها ٢، ١، صفر.

ونتيجة لذلك فقد تم ترتيب العلوم التربوية من حيث أهميتها، وهى كما يوضحها الجدول رقم (٣ – أ).

ويمكن أن نستنتج من الجدول ما يلى:

- احتلت مادة التربية ومشكلات المجتمع المركز الأول فى المجموعة الأولى من حيث أهميتها فى إعداد المعلم من وجهة نظر الطلاب، تليها أصول التربية، فالتربية المقارنة ثم تاريخ التربية وتاريخ التعليم وأخيرًا المناقشة.
- يأتى علم نفس النمو فى مقدمة المجموعة الثانية من أهميته من وجهة نظر الطلاب.
- تتصدر مادة طرق التدريس المجموعة الثالثة من حيث أهميتها فى إعداد المعلم.

ويلاحظ أن هناك اتفاقًا بين طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى فى ترتيب هذه المواد بصفة عامة، ولكن الاختلاف فى الترتيب كان فى ثلاثة مواد هى التربية المقارنة وتاريخ التربية وتاريخ التعليم. أصول التربية.

جدول (٣ – أ)

مقارنة ترتيب العلوم التربوية من حيث أهميتها بالنسبة لطلاب القسمين العلمى والأدبى

مجموعة	العلوم التربوية	الترتيب		الاتفاق أو الاختلاف على الترتيب
		علمى	أدبى	
المجموعة الأولى	التربية ومشكلات المجتمع	١	١	
	التربية المقارنة	٣	٢	معامل الارتباط
	تاريخ التربية وتاريخ التعليم	٤	٣	ر١ = ٠,٧
	أصول التربية	٢	٤	اتفاق إلى حد كبير
	المناقشة	٥	٥	
المجموعة الثانية	علم نفس النمو	١	١	
	علم النفس التعليمى	٣	٣	
	الصحة النفسية والاجتماعى	٢	٢	ر٢ = ١
	معمل علم النفس التعليمى	٤	٤	
المجموعة الثالثة	طرق التدريس	١	١	
	المناهج	٢	٢	ر٣ = ١
	الوسائل التعليمية	٣	٣	اتفاق تام

ولمعرفة الاتفاق أو الاختلاف بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى ترتيب المواد التربوية من حيث أهميتها، فقد حسب معامل الارتباط كما يلى

$$\text{ر} = ١ - \frac{\text{٦ مجـ ف}^{٢}}{\text{ن (ن}^{٢} - ١)} \quad ......^{(٦)}$$

وقد كانت هذه المعاملات كما يلى:

المجموعة الأولى $ر_{١}$ = ٠,٧

المجموعة الثانية $ر_{٢}$ = ١,٠

المجموعة الثالثة $ر_{٣}$ = ١,٠

مما يدل على أن طلاب القسمين العلمى والأدبى يتفقون على ترتيب المواد التربوية كما هو موضح بالجدول السابق.

وبالنسبة للسؤال الخامس والخاص بترتيب العلوم التربوية حسب صعوبتها، فيتضح ذلك من خلال الجدول التالى:

جدول (٣ – ب): ترتيب العلوم التربوية حسب درجة صعوبتها

الأقسام / المواد	علمى		أدبى		إجمالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
علم نفس تعليمى	٩٠	٧٨,٠	٤٠	٥٧,٠	١٣٠	٧٠,٠
أصول تربية	٥٩	٥١,٠	١٤	٢٠,٠	٧٣	٣٩,٤
مناهج	٢٩	٢٥,٠	١١	١٥,١	٤٠	٢١,٦
تاريخ تربية وتعليم	٢٨	٢٤,٠	٠٨	١١,٤	٢٦	١٩,٤
طرق تدريس	٢٦	٢٢,٦	٠٨	١١,٤	٣٤	١٨,٠
تربية مقارنة	٠٩	٠٧,٨	٠٥	٠٧,٠	١٤	٧,٦
تربية ومشكلات	٠٥	٠٤,٣	٠٢	٠٢,٨	٠٧	٣,٨
اجتماعى وصحة نفسية	٠٣	٠٢,٦	–	–	٠٣	١,٦

(١) السيد خيرى: الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٤، دار النهضة العربية– القاهرة، ١٩٧٠، ص٢٤١:

ويتضح من هذا الجدول أن علم النفس التعليمى أصعب المواد الدراسية بالنسبة للطلاب تليه مادة أصول التربية فالمناهج فتاريخ التربية .. وهكذا.

ومما يلفت النظر فى هذا الجدول أن هناك اتفاقًا بين طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى على ترتيب المواد الدراسية من حيث الصعوبة.

كما يتضح أن مادة الصحة النفسية والمدرسية وعلم النفس الاجتماعى، وكذلك مادة التربية، ومشكلات المجتمع، ومادة التربية المقارنة، لا تشكل صعوبة كبيرة بالنسبة للطلاب، حيث أن عدد الطلاب الذين يرون صعوبتها لا تزيد نسبتهم على ٢,٦٪، ٤,٣٪، ٧,٨٪ على الترتيب.

وأسباب صعوبة هذه المواد يوضحها الجدول (٣ – جـ) والتى يمكن إجمالها فيما يلى:

١- صعوبة ارتباط محتوى المواد التربوية بالمناخ المدرسى والبيئة التى يعيشها الطلاب المعلمون.

٢- صعوبة أسلوب الكتب والمذكرات بالنسبة للطلاب.

٣- معظم المناهج الدراسية طويلة وتتطلب فى كثير من موضوعاتها الحفظ.

٤- طريقة التدريس غالبًا ما تشكل صعوبة فى استيعاب المحاضرات.

٥- بعض المواد الدراسية غير مترابطة الأجزاء.

٦- بعض المواد الدراسية هدفها غير واضح فى ذهن الطلاب.

جدول (٣ – حـ)

أسباب الصعوبة في المواد التربوية كل على حدها.

علم النفس التعليمي	ك	%	أصول التربية	ك	%
الامتحان سبب الصعوبة	٥٣	٤٠,٠	أسلوب الكتاب صعب	٢٠	٢٧.٠
أسلوب المادة صعب	١٣	١٠,٠	لا يوجد اتفاق بين الكتاب والمحاضرة	١٨	٢٤.٦
محتوى المادة كبير	١٣	١٠,٠	أسلوب الكتاب غير مرتب	١٦	٢٢,٠
المصطلحات مجردة	١٠	٠٧,٧	المادة لا ترتبط بالبية المدرسية	١٥	٢٠,٠
تجد صعوبة في الفهم	٠٨	٦,٠	طريقة التدبير غير مفهومة	١٢	١٦,٠
طريقة التدريس غير واضحة	٠٥	٣,٨	هدف المادة غير واضح	٠٨	١١,٠
المادة تفوق قدراتي	٠٤	٣,٠			
هدف المادة غير واضح	٠٣	٢,٣			
تاريخ التربية وتاريخ التعليم	**ك**	**%**	**المناهج**	**ك**	**%**
المنهج طويل ويعتمد على الحفظ	٢٣	٦٣,٨	موضوعاتها غير قابلة للتطبيق العملي	٨	٢٠,٠
التواريخ كثيرة ومتداخلة	١٠	٢٧,٧	موضوعاتها كثيرة ومتعددة	٦	١٥,٠
طريقة التدريس غير واضحة	٨	٢٢,٠	طريقة التدريس غير واضحة	٥	١٣,٥
تميل إلى الطابع التاريخي	٦	١٦,٦	الكتاب لا يرتبط بالمحاضرات	٥	١٢,٥
طرق التدريس	**ك**	**%**	**التربية المقارنة**	**ك**	**%**
الكتاب لا يتفق مع المحاضرات	٢٢	٦٤.٧	موضوعاتها لا علاقة لها بالتدريس	٢	١٤.٠
الكتاب طويل وغير مفهوم	٢٠	٥٨.٨	هدفها غير واضح	٢	١٤.٠
الموضوعات صعبة وغير واضحة	١٦	٤٧.٠			
المادة غير مرتبة غير منظمة	١٢	٣٥.٠			
هدف المادة غير واضح	٠٤	١١,٧			

ثالثًا: التطبيقات العملية والتدريبات:

بالنسبة للأسئلة السابع والثامن والتاسع والخاصة بكون المعامل والمناقشة تطبيقًا للمحاضرات النظرية يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤ – أ)

إعداد الطلاب الذين يرون أن معمل التعليمي ومعمل الوسائل والمناقشة ليست تطبيقًا للمحاضرات النظرية

الأقسام والتكرارات / التطبيقات العملية	علمي		أدبي		إجمالي	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
معمل علم النفس التعليمي	١٠٩	٩٤,٨	٤٨	٦٨,٥	١٥٧	٨٤,٨
معمل الوسائل التعليمية	٠٦٧	٥٨,٠	٣٥	٥٠,٠	١٠٢	٥٥,٠
المناقشة	٠٦٤	٥٥,٦	٣٥	٥٠,٠	٠٩٩	٥٣,٥

يوضح الجدول أن الغالبية العظمى من الطلاب (٨٤,٨٪) ترى أن معمل علم النفس ليس مجالا تطبيقيًا للمحاضرات النظرية، وأن ٥٥٪ منهم يرون أن معمل الوسائل ليس ميدانًا تطبيقيًا أيضًا للمحاضرات، وأن ٥٣,٥٪ لا يوافقون على كون المناقشة تطبيقًا للمحاضرات النظرية.

هذا بصفة عامة بالنسبة لإجمالي الطلاب.

ونلحظ من الجدول الاتفاق بين الطلاب في القسم العلمي والقسم الأدبي على أن المعامل والمناقشة ليست تطبيقًا للمحاضرات النظرية.

وقد ذكر الطلاب أسباب ذلك وتتضح في الجدول رقم (٤ – ب)، ويمكن إجمال هذه الأسباب فيما يلي:

١ – كثرة الطلاب في المجموعة الواحدة في المعمل مما يعطل عملية الفهم والاستيعاب.

٢– معظم الأجهزة في المعمل معطلة ولا تستخدم في التطبيق العملي.

٣– التجارب المعملية تبعد كثيرًا عن واقع البيئة المدرسية.

٤– الأجهزة لا تخدم كل التخصصات الموجودة بالكلية.

٥- لا يوجد مجال للحوار والمناقشة الحرة.

٦- أحيانًا نجد عدم اهتمام من المعبدين فى المعامل.

جدول (٤ – ب): الأسباب التى تجعل المعامل والمناقشة ليست تطبيقًا عمليًا للمحاضرات النظرية من وجهة نظر الطلاب

معمل علم النفس التعليمى	ك	٪
التجارب المعملية لا تفيد فى الواقع المدرسى	٦٢	٣٩
معظم الأجهزة معطلة عن العمل	٤٠	٢٥
كثرة عدد الطلاب فى المعمل مما يعوق الفهم	٣٧	٢٤
عدم الاهتمام من المعيدين	١٢	٠٨
معمل الوسائل التعليمية	ك	٪
الأجهزة فى المعمل معطلة ولا نستخدمها	٦٠	٥٩
المحاضرة فى واد والمعمل فى واد آخر	٥٨	٥٧
الأجهزة لا تخدم كل التخصصات	٤٢	٤١
بالمعمل أجهزة لا علاقة لها بالتدريس.	٣٥	٣٤
عدد الطلاب كبير مما يعوق الفهم.	١٦	١٥
المناقشة	ك	٪
المناقشة معلومات عامة ليس لها صلة بالمحاضرات	٦٢	٦٣
لا ترتبط المناقشة بمشكلات المعلم الواقعية	٥٠	٥١
طريقة التدريس غير محددة وغير مفهومة	٣٢	٣٣
المناقشة لا ترتبط بالواقع التربوى	٢٥	٢٦
الهدف من المناقشة غير واضح لنا	١٤	١٥
غالبًا ما نكون نحن المستمعين ولا نناقش	١٠	١١

وبالنسبة للسؤال العاشر والخاص بالتربية العملية، فقد أجاب معظم الطلاب ١٦٥ طالبًا وطالبة أنها تسهم فى إعدادهم كمعلمين بدرجة كبيرة، بينما رأى اثنان منهم فقط أنها لا تسهم فى عملية الإعداد، ويرى ١٨ منهم أنها تسهم بدرجة متوسطة.

وبسؤال الطلاب عما إذا كانت تواجههم مشكلات خاصة بالتربية العملية. فقد أجاب ٦٠٪ منهم بأن هناك عدة مشكلات، يوضحها الجدول رقم (٥) وقد اتفق طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى على تواجد معظم هذه المشكلات والتى يمكن إنجازها فيما يلى:

١- عدم الاهتمام والرعاية من قبل الإشراف الداخلى والخارجى.

٢- نقص أو عدم وجود وسائل تعليمية فى مدارس التدريب العملى.

٣- المعامل غير معدة للتطبيق العملى.

٤- يوجد انفصال بين ما يدرس فى الكلية وما يدرس فى المدارس.

٥- حصص التدريب العملى غير كافية للتدريب الجيد.

٦- لا يوجد تعاون من قبل المدارس مع الطلاب المتدربين.

٧- طرق تقديم الطلاب المعلمين غير مقننة.

جدول (٥)

مشكلات التربية العملية

المشكلة	ك	٪
١- الموجه الخارجي لا يؤمن بالنظريات الحديثة فى التدريس	٥٢	٨٦,٦
٢- الوسائل التعليمية غير متواجدة لاستخدامها	٥٠	٨٣,٣
٣- ليس لنا مكان مناسب نجلس فيه	٤٢	٧٠,٠
٤- المعامل غير معدة للتطبيق العملى فى المدرسة	٤٠	٦٦,٦
٥- ما ندرسه فى الكلية يصعب تطبيقه فى المدارس	٤٠	٦٦,٦
٦- حصص التربية العملية قليلة وغير كافية	٣٥	٥٨,٣
٧- الإهمال من الموجهين توجيها وإشرافا	٣٠	٥٠,٠
٨- عدم تعاون المدرسين معنا فى المدرسة	٢٨	٤٦,٦
٩- عدم اهتمام إدارة المدرسة بنا	٢٥	٤١,٦
١٠- تدخل الموجه أثناء الشرح يسبب لنا حرجا	١٥	٢٥,٠
١١- تغيب الموجهين فترة طويلة.	١٢	٢٠,٠
١٢- تعارض بين وجهتى نظر الموجه الداخلى والخارجى	١٠	١٦,٦
١٣- اشتراك الناظر فى التقويم ولا نراه ولا يعرفنا	١٠	١٦,٦
١٤- التقويم يهمل الجانب العلمى للطالب	١٠	١٦,٦
١٥- الروتين المدرسى والتركيز على المواعيد	٩	١٥,٠
١٦- طريقة التقويم غير مقننة.	٨	١٣,٣

رابعا: العلوم الأكاديمية:

وبالنسبة للسؤال الحادى عشر والخاص بالصعوبة فى العلوم الأكاديمية، يوضحها الجدول التالى:

القسم والعدد / الاستجابة	علمى		أدبى		إجمالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
نعم	٧٠	٦٠,٨	٤٠	٥٧,٠	١١٠	٥٩,٤
لا	٤٥	٣٩,٢	٣٠	٤٣,٠	٧٥	٤٠,٦

ومن الجدول يتضح أن أكثر من نصف الطلاب فى كل من القسمين العلمى والأدبى يجدون صعوبة فى العلوم الأكاديمية.

وقد تضمن الاستقصاء عدة أسباب قد تكون مسئولة عن الصعوبة فى العلوم الأكاديمية وطلب من عينة البحث ترتيبًا، ويوضح ذلك الجدول رقم (٦ – ب).

ولمعرفة الاتفاق بين طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى وكذلك الاتفاق بين طلاب كل قسم وإجمالى الطلاب فيما يخص ترتيب أسباب صعوبة المواد الأكاديمية، فقد تم استخدام معادلة معامل الارتباط السابق ذكرها(*). وكانت هذه المعاملات كالتالى:

معامل الارتباط بين طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى = ٠,٥٧.

معامل الارتباط بين طلاب القسم الأدبى وإجمالى الطلاب = ٠,٦٤.

معامل الارتباط بين طلاب القسم العلمى وإجمالى الطلاب = ٠,٩٦.

وهذا يدل على أن أكثر من نصف الطلاب على الأقل يتفقون على أن أسباب صعوبة العلوم الأكاديمية هى الأسباب الموضحة بالجدول ويتفقون على الترتيب المتضمن بالجدول أيضًا.

جدول (٦ – ب)

أسباب صعوبة العلوم الأكاديمية وترتيبها من وجهة نظر الطلاب

الأقسام / السبب	علمى			أدبى			إجمالى		
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
طريقة التدريس غير منتظمة	٥٨	٨٢,٨	٢	٣٤	٨٥,٠	٢	٩٥	٨٣,٦	٣
تشدد المحاضر	٣٩	٥٥,٧	٤	٣٦	٩٠,٠	١	٧٥	٦٨,٠	٣
كثرة عدد الطلاب فى المحاضرة	٢٩	٤١,٤	٥	٣٠	٧٥,٠	٣	٥٩	٥٣,٦	٥
وقت المحاضرة غير كاف	١٥	٢١,٤	٧	٢٧	٦٧,٠	٥	٤٢	٣٨,٠	٦
عدم اهتمام المحاضر بالمحاضرة	٤١	٥٨,٥	٣	٢٦	٦٥,٠	٦	٦٧	٦١,٠	٤
كثرة غيابى عن المحاضرات	٠٦	٨,٦	٨	١٠	٢٥,٠	٨	١٦	١٤,٥	٨
صعوبة المادة الدراسية ذاتها	٦٦	٩٤,٠	١	٢٨	٧٠,٠	٤	٩٤	٨٥,٠	١
المواد لا تناسب قدراتى وإمكاناتى	٢٤	٣٤,٠	٦	١٦	٤٠,٠	٧	٤٠	٣٦,٠	٧

(*) انظر المرجع رقم (٦).

خامسا: المحاضرون (أعضاء هيئة التدريس)

بالنسبة للسؤال الثانى عشر والذى يتعلق بمدى توفر عدة صفات فى أعضاء هيئة التدريس، فقد استجاب الطلاب لها كما يلى:

جدول (٧ – أ)

صفات أعضاء هيئة التدريس ودرجة توفرها من وجهة نظر الطلاب

درجة توفرها / الصفة	كبيرة			متوسطة٪			لا توجد٪		
	علمى	أدبى	مجـ	علمى	أدبى	مجـ	علمى	أدبى	مجـ
١- التعاون مع الطلاب وصداقتهم	٦	٢٨	١٥	٥٤	٤٦	٥٢	٤٠	٢٦	٣٣
٢- احترام الرأى الآخر	١٤	٢٤	١٨	٥٠	٥٦	٥٢	٣٦	٢٠	٣٠
٣- التمكن من المادة العلمية	٣٠	٤٣	٣٥	٥٩	٥٠	٥٦	١١	٠٧	٠٩
٤- الطلاقة فى اللغة والتعبير الجيد	٢٤	٤٢	٣٠	٤٥	٤٨	٤٦	٣١	١٠	٢٤
٥- الدقة فى تحديد المفاهيم والمصطلحات	١٩	١٩	١٩	٥٣	٧٣	٦١	٢٨	٠٨	٢٠
٦- نبل الخلق والتغاضى عن تفاهات	٢٥	٣٤	٢٨	٤٨	٥٦	٥٢	٢٧	١٠	٢٠
٧- الالتزام والمواظبة على حضور المحاضرات	١٠	٢٠	١١	٤٤	٥٨	٥٠	٤٦	٢٢	٣٩
٨- ربط المحاضرة بالبيئة كلما أمكن ذلك	٣٥	١٦	٢٨	٥٤	٤٠	٤٩	١١	٤٤	٢٣
٩- الحزم والقدرة على ضبط المحاضرة	٢٠	٤٢	٢٨	٤٨	٥٠	٤٩	٣٢	٠٨	٢٣
١٠- الشجاعة فى الرأى وحرية التعبير	٢٦	٣٢	٢٨	٧٠	٥٠	٦٢	٠٤	١٨	١٠

ومن هذا الجدول يتضح ما يلى:

- بالنسبة لوجود هذه الصفات فى المحاضرين بدرجة كبيرة:

تتراوح نسبة من يرى ذلك من طلاب القسم العلمى بين ٦٪ و٣٥٪ ومن طلاب القسم الأدبى بين ١٩، ٤٣٪، ومن الإجمالى بين ١١٪ و ٣٥٪.

- بالنسبة لوجود الصفات بدرجة متوسطة:

طلاب القسم العلمي نسبتهم بين ٤٤٪ و ٥٩٪ والقسم الأدبي ٤٠٪ و ٧٣٪، وإجمالي الطلاب ٤٩٪ و ٦٢٪.

- بالنسبة لعدم وجود هذه الصفات:

القسم العلمي ما بين ٤٪ و٤٠٪، والقسم الأدبي بين ٧٪ و ٤٤٪، والإجمالي ما بين ٩٪، ٣٩٪.

وفي محاولة للتعرف على مدى الاتفاق بين استجابات الطلاب من حيث درجة عدم توفر الصفات السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس تمت المقارنة بين ترتيب القسم العلمي، والقسم الأدبي، وإجمالي الطلاب، وذلك باستخدام معامل الارتباط السابقة الإشارة إليه.

ويتضح ذلك في الجدول التالي

جدول (٧ - ب)

المقارنة بين رتيب القسم العلمي والقسم الأدبي وإجمالي الطلاب من حيث عدم توفر الصفات لدى أعضاء هيئة التدريس

الصفة / الترتيب	القسم العلمي (ع)	القسم الأدبي (د)	إجمالي الطلاب (ج)
الأولى	٢	٢	٢
الثانية	٣	٤	٣
الثالثة	٨	١٠	٩
الرابعة	٥	٦	٤
الخامسة	٦	٨	٨
السادسة	٧	٧	٧
السابعة	١	٣	١
الثامنة	٩	١	٥
التاسعة	٤	٩	٦
العاشرة	١٠	٥	١٠

وباستخدام هذا الجدول أمكن الحصول على معاملات الارتباط التالية:

ر ١ = ٠,٢٣   ر ٢ = ٠,٨٥   ر ٣ = ٠.٦٤

- الارتباط بين رأى طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى ٠.٢٣ وهو منخفض مما يدل على اختلافهم فى درجة عدم وجود هذه الصفات لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المحاضرون فى مواد التخصص الأكاديمية.
- الارتباط بين طلاب القسم العلمى وإجمالى الطلاب (٠,٨٥) وهو مرتفع مما يدل على الاتفاق بينهم من حيث عدم توفر هذه الصفات لدى المحاضرون.
- الارتباط بين طلاب القسم الأدبى وإجمالى الطلاب ٠,٦٤ وهو مرتفع أيضا مما يدل على الاتفاق بينهم من حيث عدم توفر الصفات السابقة لدى المحاضرون.

سادسا: أسلوب المذاكرة:

جدول (٨)

أسلوب المذاكرة لكل من المواد التربوية والمواد التخصصية لطلاب القسمين العلمى والأدبى

التخصصات	المواد التربوية						المواد التخصصية					
	علمى		أدبى		مجـ		علمى		أدبى		مجـ	
أسلوب المذاكرة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١- استوعب المحاضرة فى وقتها.	٥٦	٤٩	٤٢	٦٠	٩٨	٥٣	٨٤	٧٣	٤٦	٦٦	١٢٠	٧٠
٢- اكتفى بقراءتها من المذكرة أولا بأول.	٥٦	٤٩	٤٨	٦٨	١٠٤	٥٦	٤٣	٣٧	٥٠	٧٨	٤٢	
٣- ازيد اطلاعى فى الكتب والمراجع.	١٤	١٢	١٣	١٨	٢٧	١٥	٣١	٢٧	١٦	٢٣	٤٧	٢٥
٤- اذاكرها قبل الامتحان بفترة وجيزة	٩٠	٧٨	٣٥	٥٠	٢٥	٦٧	٥١	٤٤	٣٤	٤٨	٨٥	٤٦

ويتضح من الجدول ما يلي:

١- بالنسبة لاستيعاب المحاضرات في وقتها، نجد أن ٧٠٪ من إجمالي الطلاب يتحقق لهم ذلك في المواد التخصصية يناظرها ٥٣٪ في المواد التربوية.

ويتضح أيضًا أن طلاب القسم الأدبي أكثر استيعابًا للمحاضرات في وقتها عن طلاب القسم العلمي في المواد التربوية، بينما نجد العكس في المواد التخصصية.

٢- بالنسبة للقراءة من الكتاب أو المذكرة، نجد أن ذلك يتحقق في المواد التربوية بنسبة ٥٦٪ من إجمالي الطلاب، يناظرها ٤٢٪ في المواد التخصصية.

٣- بالنسبة للاطلاع في الكتب والمراجع، نجد أن الطلاب يطلعون في المواد التخصصية بنسبة ٢٥٪ أكبر من المواد التربوية ١٥٪.

ويطلع طلاب القسم الأدبي أكثر من طلاب القسم العلمي في المواد التربوية، وعلى العكس من ذلك بالنسبة للمواد التربوية.

٤- بالنسبة للمذاكرة قبل الامتحان بفترة قليلة، نجد أن ذلك يحدث في المواد التربوية ٦٧٪ بنسبة أكبر من المواد التخصصية ٤٦٪.

ويستخدم طلاب القسم العلمي ٧٨٪ هذا الأسلوب أكثر من طلاب القسم الأدبي ٥٠٪ هذا بالنسبة للمواد التربوية وعلى العكس من ذلك في المواد التخصصية.

ويتضح من أساليب المذاكرة التي يستخدمها الطلاب مدى اهتمامهم بالمواد التخصصية أكثر من المواد التربوية.

سابعًا: الالتحاق بكلية أخرى غير كلية التربية:

وبسؤال عينة البحث عن مدى موافقتهم على الالتحاق بكلية أخرى إذا ما كانت الفرصة متاحة من قبل، كانت استجابتهم كما يلي:

جدول (٩ – أ)

استجابات الطلاب للالتحاق بكلية أخرى:

القسم / الاستجابة	علمي		أدبي		إجمالي	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
نعم	٧٤	٦٤	٣٢	٤٦	١٠٦	٥٧
لا	٤١	٣٦	٣٨	٤٤	٧٩	٤٣
المجموع	١١٥	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٨٥	١٠٠

ويتضح من الجدول ما يلي:

٦٤٪ من طلاب القسم العلمي يرغبون في الالتحاق بكلية أخرى من قبل وكذلك طلاب القسم الأدبي ٤٦٪ ونفس الشئ بالنسبة لإجمالي الطلاب، ومن ذلك نستنتج أن نسبة كبيرة من الطلاب الملتحقين بكلية التربية أكثر من النصف ٥٧٪ لم تكن لهم رغبة في الالتحاق بالكلية، وهذا ما تأكد في أول سؤال من أسئلة الاستبيان أيضًا حيث استجابت نسبة كبيرة من الطلاب مؤيدة التحاقها بالكلية بغير رغبتها.

وعن الأسباب التي دعت هؤلاء الطلاب إلى القول بموافقتهم على الالتحاق بكلية أخرى من قبل، فإنها تتضح في الجدول التالي:

جدول (٩ – ب)

أسباب موافقة الطلاب على الالتحاق بكلية أخرى

السبب	ك	٪
١- دخلت الكلية من غير رغبتي	٣٧	٣٥
٢- مهنة التدريس شاقة ومجهدة	١٤	١٣
٣- انخفاض الوضع المادي والأدبي للمعلم	١٢	١١
٤- خريج كلية التربية مقيد بعد التخرج	٠٩	٠٨
٥- لا أحب مهنة التدريس	٠٦	٠٥

وبالنسبة للسؤال الخامس عشر والخاص بتفضيل الطلاب للمواد التربوية والأكاديمية أو هما معًا، فالجدول التالي يوضح تفضيل الطلاب لأى من هذه المواد:

جدول (١٠ – أ)

تفضيل الطلاب للمواد الدراسية

المواد الدراسية / القسم	علمي		أدبي		إجمالي	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
التخصصية	٦٩	٦٠	٣٢	٤٦	١٠١	٥٥
التربوية	٠٩	٠٨	–	–	٠٠٩	٠٥
الاثنين معًا	٣٧	٣٢	٣٨	٥٤	٠٧٥	٤٠
المجموع	١١٥	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٨٥	١٠٠

ويتضح من الجدول أن طلاب القسم العلمي يفضلون مواد التخصص على المواد التربوية وأن طلاب القسم الأدبى يفضلون المواد التربوية مع التخصصية ثم المواد التخصصية وهم لا يفضلون المواد التربوية، وبصفة عامة يفضل طلاب كلية التربية المواد التخصصية على المواد التربوية. وقد سئل الطلاب عينة البحث عن أسباب تفضيلهم للمواد التخصصية على التربوية أو العكس.

والجدول التالى يوضح أسباب تفضيل المواد التخصصية على التربوية.

جدول (١٠ – ب)

تفضيل المواد التخصصية على التربوية

السبب / التكرار	علمي		أدبي		إجمالي	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
مواد التخصص تتفق مع ميولي	١٥	٢٢	١٠	٣١	٢٥	٢٥
تفيدني في الحياة العملية	١٢	١٧	١٠	٣١	٣٢	٣٢
سهلة الاستيعاب	٠٩	١٣	٠٦	١٩	١٥	١٥
تعتمد على الفهم بدرجة كبيرة	٠٨	١٢	٠٣	٠٩	١١	١١
ترتبط بالبيئة ارتباطًا كبيرًا	٠٧	١٠	٠٢	٠٦	٠٩	٠٩
يغلب عليها الطابع العملي التجريبي	٠٥	٠٧	٠١	٠٣	٠٦	٠٦
النجاح فيها أسهل من المواد التربوية	٠٤	٠٦	–	–	٠٤	٠٤
لا تحتاج لمذاكرة كثيرة	٠٢	٠٣	–	–	٠٢	٠٢
	٠١	١,٥	–	–	٠١	٠١

وقد رأى تسعة طلاب من القسم العلمى تفضيل المواد العلمية على المواد التخصصية وأسباب ذلك يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٠ – جـ)

تفضيل المواد التربوية على المواد التخصصية

التكرار / السبب	علمى		أدبى		إجمالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
تفيدنى فى حياتى العملية كمدرس	٤	٤٤	–	–	٤	٤٤
مذكرتها سهلة وواضحة	٤	٤٤	–	–	٤	٤٤
سريعة الفهم عن المواد التخصصية	٢	٢٢	–	–	٢	٢٢
تفيدني في حياتي الاجتماعية	١	١	–	–	١	١١

ومن الملاحظ أن أحدا من طلاب القسم الأدبى لم يفضل المواد التربوية على المواد التخصصية. ولكن مجموعة منهم وكذلك من طلاب القسم العلمى يفضلون دراسة المواد التخصصية مع المواد التربوية فى ذات الوقت. وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٠ – د)

التكرار / السبب	علمى		أدبى		إجمالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
عمل المعلم يتطلب النوعين من الدراسة	١٤	٣٨	١٢	٣٢	٢٦	٣٥
كلاهما مفيد فى الحياة العملية	٠٦	١٦	٥	١٣	١١	١٥
المواد التربوية تفيد فى تدريس التخصص	–	–	٤٠	١١	٠٤	٠٥

ومن الجدول السابق يمكن القول بصفة عامة أن طلاب كلية التربية يفضلون دراسة المواد التخصصية على المواد التربوية.

ثامنًا: الدراسات العليا:

وبسؤال عينة البحث عما إذا كان الطلاب يوافقون على عملهم كمعيدين بكلية التربية طالما سنحت الفرصة لذلك، فقد استجابوا كما يلي:

جدول (١١ – أ)

الموافقة على العمل كمعيدين بالكلية

القسم / الاستجابة	علمي		أدبي		إجمالي	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
نعم	٣٤	٢٩	٣٧	٥٣	٧١	٣٨
لا	٨١	٧١	٣٣	٤٧	١١٤	٦٢
إجمالي	١١٥	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٨٥	١٠٠

ومن الجدول يتضح أن معظم طلاب القسم العلمي لا يوافقون على ذلك بينما في القسم الأدبي نجد أن أكثر من نصف الطلاب يوافقون متى سنحت الفرصة لذلك وبصفة عامة فإن حوالي ثلثي عينة البحث لا توافق على العمل كمعيدين بالكلية.

وبالنسبة لمن يوافقون فقد كانت مبرراتهم كالتالي:

جدول (١١ – ب)

أسباب الموافقة على العمل كمعيدين بالكلية

السبب	ك	٪
وظيفة ذات مركز اجتماعي ممتاز	١٥	٢١
طمعًا في المزيد من العلم والتعلم	١٢	١٧
مهنة شريفة والمعيد يحترم جدًا	٠٤	٠٦
أتمنى دراسة الدكتوراه	٠٣	٠٤
مهنة حرة والمعيد غير مقيد كالمدرس	٠٢	٠٣
هي أملي وأحاول تحقيقه	٠٢	٠٣
عدم تقدير الدولة للمدرسين	٠١	١,٤

وبالنسبة للذين لم يوافقون على العمل كمعيدين بالكليـة فإن مبرراتهم كما يلى:

جدول (١١ - جـ)

أسباب عدم الموافقة على العمل كمعيدين بالكلية

السبـــب	ك	٪
الكلية لا تعين المعيد فى مواد التخصص	١٢	١١
أعباء الوظيفة كثيرة وصعبة	١٠	٠٩
لا أحب المواد التربوية	١٠	٠٩
أحب التدريس فى الإعدادى والثانوى	٠٧	٠٦
التدريس بالجامعة صعب	٠٥	٠٤
نقص الإمكانات المادية لدىّ	٠٥	٠٤
التفرغ للحياة الزوجية أفضل	٠٥	٠٤
دخلت الكلية بغير رغبتى	٢	١,٨

وبالنسبة للسؤال السابع عشر والخاص برغبة الطلاب فى مواصلة الدراسات العليا فقد استجابوا كالتالى:

جدول (١٢ - أ)

رغبة الطلاب فى مواصلة الدراسات العليا

القسم / الاستجابة	علمـــى		أدبـــى		إجمـالـى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
نعـــــم	٦٠	٥٢,٢	٤٤	٦٢,٨	١٠٤	٥٦,٢
لا	٥٥	٤٧,٨	٢٦	٣٧,٢	٨١	٤٣,٨
الجمــــلة	١١٥	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٨٥	١٠٠

ويتضح مـن ذلـك أن الطلاب عينـة البحـث يرغبـون فـى مواصلة الدراسات العليا (أكـثر مـن ٥٠٪) سـواء فـى القسـم العلمـى أو الأدبـى أو إجمالى الطلاب، وقد أوضح الطلاب أسباب ذلك فيما يلى:

جدول (١٢ - ب)

أسباب الرغبة فى مواصلة الدراسات العليا

السبب	ك	٪
حبا فى العلم والاستزادة منه	١٣	١٢,٥
لتحبيين مركزى الاجتماعى	١٠	٩,٦
لزيادة ثقافتى	٠٥	٤,٨
الدراسة والعلم يحث عليهما الدين	٠٤	٣,٥
حتى أحصل على فرصة الإعارة	٠٣	٣,٦
لخدمة وطنى من خلال الدراسات الجديدة	٠٢	١,٨
الجامعة بداية وليست نهاية للدراسة	٠١	٠,٩

أما غير الراغبين فى مواصلة الدراسات العليا بعد التخرج فإن مبرراتهم تتضح فيما يلى:

جدول (١٢ - جـ)

أسباب عدم الرغبة فى مواصلة الدراسات العليا

السبب	ك	٪
الدراسات العليا مشوارها طويل	٦	٧
مكان المرأة هو بيتها	٥	٦
تعبت من الدراسة والمذاكرة	٣	٤
الوقت لا يسمح بمواصلة الدراسات العليا	٢	٣
ليس لدى إمكانات	١	٢

وبالنسبة للسؤال الثامن عشر والخاص بالمواد الدراسية التى يرغب الطلاب فى مواصلة الدراسات العليا فيها، يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٣ - أ)

تفضيل المواد الدراسية لعمل دراسات عليا

القسم / التفضيل	علمى		أدبى		إجمالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
مواد تخصصية	٤٦	٧٧	٣٧	٨٤	٨٣	٨٠
مواد تربوية	١٤	٢٣	٧	١٦	٢١	٢٠
الجملة	٦٠	١٠٠	٤٤	١٠٠	١٠٤	١٠٠

ويتضح من الجدول أن الطلاب بصفة عامة يفضلون الدراسات العليا في مواد التخصص على المواد التربوية. وكذلك بالنسبة لطلاب القسم العلمي والقسم الأدبي. والطلاب الذين يفضلون المواد التخصصية يبررون ذلك فيما يلي:

جدول (١٣ - ب)

أسباب تفضيل الدراسات العليا في المواد التخصصية.

السبب	ك	٪
مواد ممتعة وشيقة	١٥	١٨
تتفق مع ميولي واهتماماتي	١٣	١٦
أكثر ارتباطًا بالبيئة	٠٩	١١
تفيد في عملي كمعلم	٠٧	٠٨
أسهل من المواد التربوية	٠٥	٠٦

والطلاب الذين يفضلون المواد التربوية يبررون ذلك فيما يلي:

جدول (١٣ - جـ):

السبب	ك	٪
تتفق مع ميولي واهتماماتي	٣	١٤
تفيد في تربية الأبناء	٢	١٠
أسهل في الدراسة عن المواد التخصصية	٢	١٠
هامة في عملي كمدرس	١	٠٥
تخدم المجتمع بصفة عامة	١	٠٥

نتـائـــج البحـــث

بعد التحليل السابق للاستقصاء الـذى أجاب عليه الطلاب يمكـن الحصـول على عدة نتائج منها:

أولاً: يحجم عدد كبير من الطلاب عن الالتحاق بكلية التربيـة، ويؤكـد ذلـك أن ٤١٪ من عينة البحـث مـن الذيـن التحقـوا بالكليـة بغير رغبتهم. ومـن أسباب احجـام الطلاب عن الالتحاق بها ما يلى:

- مهنة التدريس شاقة وتحتاج لمجهود كبير.
- مهنة التدريس لا تحظى باحترام واهتمام كبير فى مجتمعنا بسبب انخفاض الوضع المادى والأدبى للمعلم.
- المعلم خريج الكلية مقيد بالعمل فى المدارس بعد التخرج مما لا يحدث فـى كثير من المهن المختلفة فى مجتمعنا.
- صعوبة المواد الدراسية بالكلية.
- هناك بعض أوجه القصور فى عملية الإعْدَاد والتى ستتضح فى السياق التالى ..

ثانيًا: ترتيب العلوم التربوية من حيث الأهمية لا يختلف بالنسبة للقسم العلمـى عن القسم الأدبى بصفة عامة فيما عدا مواد التربيـة المقارنة وأصـول التربيـة وتـاريخ التربية والتعليم.

ثالثًا: يوجد انفصال بين المحاضرات النظريـة بصفة عامة والتطبيق العملـى المتمثل فى معامل علم النفس والوسائل والمناقشة التربوية، ومن أسباب ذلك:

- كثرة عدد الطلاب فى المعمل مما لا يتناسب مع قدرات المعمل وإمكاناته
- التجارب المعملية تبعد كثيرًا عن واقع البيئة المدرسية.
- يصعب وجود مجال للحوار والنقاش.
- معظم الأجهزة المعملية معطلة.

رابعًا: تواجه الطلاب عدة مشكلات فيما يخص التربية العملية منها:

- قلة الاهتمام من المشرفين على التربية العملية.
- نادرًا ما توجد وسائل تعليمية فى المدرسة للتدريب العملى.
- المعامل غير معدة للتطبيق العملى فى المدارس.
- صعوبة الارتباط بين ما يدرس فى الكلية وما يطبق فى المدارس.
- حص التدريب العملى غير كافية.
- لا يوجد تعاون بين كثير من مدارس التجريب والطلاب المتدربين.
- طرق تقويم الطلاب المعلمين غير مقننة.

خامسًا: توجد عدة صعوبات تواجه الطلاب فى المواد الدراسية ذاتها، وهى كالتالى:

أ - بالنسبة للصعوبة فى المواد التربوية: من أسباب ذلك:

- ضعف الارتباط بين محتوى المواد الدراسية والمناخ المدرسى والبيئة التى يحياها الطلاب المعلمون.
- أسلوب الكتب والمذكرات صعب بالنسبة للطلاب.
- معظم مناهج الدراسة طويلة وكثير من موضوعاتها يحتاج الحفظ.
- طريقة التدريس غالبًا ما تشكل صعوبة فى استيعاب المحاضرات.
- بعض مواد الدراسة غير مترابطة الأجزاء، وبعضها هدفه غير واضح.

ب- أسباب صعوبة المواد الأكاديمية التخصصية:

- طريقة التدريس غير منظمة.
- عدم اهتمام المحاضر بالمحاضرة.
- كثرة عدد الطلاب فى المحاضرة.
- المواد لا تتناسب مع قدرات بعض الطلاب.
- بعض الطلاب لا يحضرون المحاضرات مما يصعب معه فهم المواد الدراسية.

سادسًا: كثير من الطلاب عينة البحث يرون أن الصفات التى يجب أن يتحلى بها المحاضرون توجد بدرجة قليلة لدى بعضهم. وقد رتب الطلاب هذه الصفات من حيث درجة عدم وجودها كما يلى:

١- الالتزام والمواظبة على حضور المحاضرات.

٢- التعاون مع الطلاب وصداقتهم.

٣- احترام الرأى الآخر.

٤- الطلاقة فى اللغة والتعبير الجيد.

٥- ربط المحاضرة بالبيئة كلما أمكن ذلك.

٦- الحزم والقدرة على ضبط المحاضرة.

٧- نبل الخلق والتغاضى عن التفاهات.

٨- الدقة فى تحديد المفاهيم والمصطلحات.

٩- التمكن من المادة العلمية.

١٠- الشجاعة فى الرأى وحرية التعبير.

ومما يلاحظ أنه وجد اتفاق بين طلاب كل من القسمين العلمى والأدبى وإجمالى الطلاب على هذا الترتيب. ولكن الاتفاق بين طلاب القسم العلمى والقسم الأدبى ضعيف وقد يرجع ذلك إلى اختلاف هيئة التدريس فى مواد التخصص لكل من القسمين.

سابعًا: يفضل الطلاب المعلمون المواد الأكاديمية التخصصية على المواد التربوية، هذا بصفة عامة، ويتضح ذلك من خلال عدة أمور منها:

١- أسلوب مذاكرة الطلاب حيث يركزون على مواد التخصص ويحاولون حضور المحاضرات واستيعابها أولاً بأول.

٢- تزيد نسبة الراغبين فى عمل دراسات عليا فى مواد التخصص عن نسبتهم فى المواد التربوية. ومع ذلك نجد بعض الطلاب يفضلون عمل دراسات عليا فى المواد التربوية على المواد التخصصية إلا أن نسبتهم بسيطة إذا ما قورنت والذين يفضلون المواد التخصصية.

وعند تحليل أسباب تفضيل معظم الطلاب للمواد التخصصية على التربوية نجدهم يقررون أن مواد التخصص أكثر ارتباطًا بالبيئة بصفة عامة وبالبيئة المدرسية بصفة خاصة. كما أن هذه المواد تتفق وميولهم واهتماماتهم بالإضافة إلى أنها شيقة وممتعة. وهذا وإن دل على شئ، فإنما يدل على أن المواد التربوية لا زالت تقدم

إلى الطلاب بصورة لم تجذب اهتماماتهم أو تثير دوافعهم أو حتى تتفق مع اتجاهاتهم وميولهم. مما يتطلب إعادة النظر في هذه المواد من حيث المحتوى والأهداف والوسائل ..

ثامنًا: يتضح من هذا التحليل لنتائج البحث صحة فروض الدراسة السابقة الإشارة إليها حيث تحققت جميعها ما عدا الفرض الثانى الذى ينص على أنه: "تختلف أهمية العلوم التربوية بالنسبة لطلاب القسم العلمى عن القسم الأدبى".

حيث لم يتحقق كليًا بل تحقق فى جزء منه حيث أن طلاب القسمين العلمى والأدبى اتفقوا على أهمية العلوم التربوية بالنسبة لهم كمعلمين، فيما عدا ثلاثة مواد هى: التربية المقارنة وأصول التربية وتاريخ التربية والتعليم.

مقترحات الدراسة وتوصياتها

أولاً: لما كانت مهنة التدريس شاقة، ولما كان الوضع المادى لكثير من المعلمين منخفضًا، مما أدى إلى احجام الطلاب عن الالتحاق بكليات التربية، فإن ذلك يتطلب محاولة رفع المستوى المادى للمعلم بما يتناسب مع طبيعة المهنة ومسئوليات عمله.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق رفع ميزانية التعليم مع تشجيع إنشاء صناديق أهلية للتعليم فيما يسمى (بالتمويل الشعبى).

ويمكن كذلك إعادة النظر فى مجانية التعليم وترشيدها مع الوضع فى الاعتبار عدم المساس. بديمقراطية التعليم وحريته وكفايته.

ثانيا: لما كان هناك انفصال بين المحاضرات النظرية والتطبيقات العملية، فإن البحث يوصى بدراسة وتحليل أسباب ذلك (والتى حددتها الدراسة). ومحاولة مراعاة كثافة الطلاب فى المحاضرات والمعامل. وإتاحة الفرصة للحوار والمناقشة وعمل صيانة دورية للأجهزة والمعدات المختلفة بالمعامل.

ثالثا: تواجه الطلاب عدة مشكلات متعلقة بالتربية العملية - وهى بالفعل حساسة - ويوصى البحث بدراسة هذه المشكلات عن طريق الكلية ممثلة فى جهاز التربية العملية والمدارس حقل التجريب، كما يوصى البحث بمحاولة زيادة

عدد ساعات التدريب العملي بالنسبة لكل طالب عن طريق تخصيص عدد أكبر من حصص التدريب فى المدارس عما هو حادث الآن.

رابعا: لما كانت هناك عدة أسباب للصعوبة فى المواد التخصصية والمواد التربوية، وطبيعى أن هذه الأسباب بعضها يعد الطلاب مسئولين عنها؛ فإن هناك ضرورة لدراسة وتحليل هذه الأسباب، وإعادة النظر فى محتوى البرامج الدراسية بصفة عامة وتذليل الصعاب التى تواجه الطلاب.

خامسا: ضرورة أن يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالصفات التى يتوخاها فيهم طلابهم باعتبارهم قدوة أساسية وباعتبارهم مسئولين بدرجة كبيرة عن تكوين شخصيات طلابهم. ويتطلب ذلك أن يعيد كل عضو النظر فى طريقته فى التدريس وفى المادة العلمية واللغة والتعبير والدقة فى تحديد المصطلحات .. إلخ.

كما أن عليه أن يتعاون مع طلابه وأن يربط المحاضرة بواقع الطلاب كلما أمكن ذلك وهى مسئولية كبيرة بالفعل فى ظل الأعداد الكبيرة من الطلاب.

سادسا: لما كان الطلاب يفضلون المواد التخصصية على المواد التربوية فإن ذلك يتطلب إعادة النظر فى المواد التربوية وطريقة تدريسها ومناهجها .. إلخ.

لا يقصد أن ينعكس تفضيل الطلاب، ولكن يقصد أن تصل المواد التربوية إلى مستوى تصبح معه جذابة وشيقة ومثيرة لدوافع الطلاب حتى يقبلون عليها. ولن يحدث ذلك ما لم يعاد النظر فى هذه المواد حتى تصبح مرتبطة بواقع الطلاب مثيرة لاهتماماتهم متفقة مع ميولهم محققة لأهدافهم.

سابعا: لما كان هناك توسع فى إنشاء كليات التربية، الأمر الذى أصبح يوجد تقريبا كلية فى كل محافظة، فى ذات الوقت الذى لم تتوفر فيه الإمكانات المادية والبشرية، فإن ذلك يتطلب عدم التوسع فى كليات التربية دون سابق إعداد وتخطيط علمى، حتى نفاجأ بكم هائل من المعلمين فى الغد ومن ثم تزداد حدة المشكلة وتتفاقم، وكفى الفائض من المعلمين فى بعض التخصصات الآن، والذى يعلن عن نفسه فى مدارس كثيرة.

ويرتبط بهذه النقطة، شئ هام وهو نظام القبول بكليات التربية والذى يعد - من وجهة نظر الباحث - قاصرًا إلى الآن مما يتسبب فى تخريج نوعيات من المعلمين يصعب أن تقود العملية التعليمية. إذ كيف يلتحق الطالب بالكلية بدون رغبة ثم يعد كمربى يعد النشئ؟ سؤال هام يحتاج إلى إجابة سريعة وعدة حلول وبدائل.

والبحث يتسائل: هل يقل دور المعلم عن دور ضابط الشرطة؟

أو يقل عن دور الضابط فى القوات المسلحة؟

أظن الإجابة واضحة.

وعليه فلم لا يختار المعلم وفقًا للأسس والمواصفات التى يختار على أساسها ضابط الشرطة مثلاً، من حيث اللياقة والسلوك وكشف الهيئة .. وغيرها.

ولا يكون البحث متجاوزًا إذا اقترح أن يعد المعلم فى ذات الإطار الذى يعد فيه ضابط الشرطة أو ضابط القوات المسلحة من حيث نظم الدراسة واللوائح والضوابط والقوانين وغيرها من الملبس والمسكن والإقامة .. .. إلخ.

وبذلك نضمن - إلى حد كبير - معلمًا ملتزمًا قائدًا موجهًا للعملية التربوية وجهة علمية عملية مسايرة للتطور العلمى والتقدم التكنولوجى.

مـــراجـع البحـــث

١- المركز القومى للبحوث التربوية: جهاز التوثيق والمعلومات التربوية: دليل كليـات التربية، إعداد عوض توفيق، إشراف جلال الساعى. القاهرة. ١٩٨٤م.

٢-ملخص التقرير النهائى للبحث الذى أعدتـه كليـة التربيـة جامعـة عـين شمـس بتكليف من وزارة التربية والبنك الدولى، مجلة كليـة التربيـة، جامعة عين شمـس. العدد الرابع، الجزء الأول، ١٩٨١، ص٧٣.

٣- المرجع السابق، ص٧٠.

٤- راجع: عبد الفتاح حجاج وسليمان الخضرى: دراسة تقويمية لبرنـامج إعـداد معلمى المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر، مركـز البحـوث التربويـة بقطـر، المجلد الرابع، ١٩٨٢، ص٢١ - ٣١.

5- Rath Bradley: Recruitment to Teaching Profession in: Educational Research, the Journal of NFER, vol. (25) N. (2); 1983, p. 116 – 120.

٦- السيد خيرى: الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية الطبعة الرابعة، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٠، ص٢٤١.

المحتويـــات